جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أثر الكتاتيب القرآنية والروضة على نمو الذكاء عند أطفال ما قبل المدرسة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علوم التربية

إعداد الطالبة
عيسو عقيلة

تحت إشراف الأستاذ
د. خياطي الأمير عبد القادر

السنة الجامعية 2001- 2002

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمـــــة شكر

أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف الدكتور الأمير عبد القادر خياطي الذي ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع، ولم يبخل علي بإرشاداته وتوجيهاته القيمة. كما أشكر الأستاذ عبد الحفيظ دحماني الذي وقف بجانبي وأمدني بمساعدته القيمة في مجال الإحصاء.

ولا أبخس حق من حفزتني على إتمام هذا العمل فكانت لي الدافع والسند دائما أمي الحنون، كما لا أنسى جميع الذين واكبوني في مسيرة هذا البحث وساندوني ولو بكلمة تشجيـــــع.

البـــاحثة

الإهـــــــداء

إلى من اكتمل وجــودي بوجــوده،

إلى من وهبني حبه، قربه ووقته.

إلى زوجـــي العزيـــز فــوزي

أهــدي هذا العمل المتواضع.

عقيـــــــلة

فهـــــرس المواضيع

الفصل الثالث (تحليل القدرات العقلية)

الفصل الرابع (دراسة وظيفة رياض الأطفال)

الفصـــل الســـابع (الدراسة الأساسية)

فهـــرس الجــــــداول

فهـــرس الأشـــــكال

الفصـــل الأول

مدخل إلى الإطار النظري للدراسة وطرح الإشكالية

1-1- مقدمة

1-2- مشكلة البحث

1-3- فرضيات البحث

1-4- الهدف من الدراسة

1-5- تحليل الدراسات السابقة

1-6- تحديد المفاهيم

1-7- حدود البحث

1-1- مقدمـــــــــة

يجمع علماء النفس والاجتماع على ضرورة الاهتمام بالطفولة منذ بدايتها بل وقبل ذلك، أي منذ أن يكون الطفل جنينا في بطن أمه. وهذا لما للطفولة من أهمية بالغة في التأثير الأساسي والمتعدد الجوانب على الفرد والذي يؤثر على باقي حياة الطفل المستقبلية، لذا تتعهد الأسرة والمجتمع للطفل بالرعاية، وتنشئ من أجل ذلك المؤسسات العلمية والعلاجية، وتضع له أنظمة الحماية، وتعد له عالما واسعا من الثقافة والعلم والترويح والتدريب، وتحدد له الحقوق والواجبات. ثم إن عالم البراءة هو من أعظم الأمانات عند الإنسان.

وكذلك الاهتمام بجميع مظاهر الطفولة وجوانبها، خاصة الجانب العقلي الذي يعتبر من أهم الجوانب لما له من تأثير على الجانب الحركي واللغة والتحصيل المعرفي ...إلخ. لذلك اجتهد علماء وباحثون لتطوير هذا الجانب والاهتمام به، وهذا بتزويد الطفل بالمعلومات والعلوم وتلقينه بقية المعارف ببناء المدارس ومراكز التكوين والمعرفة. ولكن الطفل لا تنطلق قدراته العقلية مرة واحدة في سن الدخول المدرسي لكي يبدأ الاهتمام بها في ذلك السن، بل النمو العقلي يمر بصيرورة لنضجه وتطوره، أي منذ الفترة الجنينية ثم الطفولة المبكرة ويستمر عبر المراحل اللاحقة، لذا يجمع المربون على ضرورة تزويد الأطفال قبل بلوغهم مرحلة التعليم الابتدائي بالتعليم المناسب، وقد أكدوا عن طريق البحوث والدراسات الكثيرة أن التربية عملية مستمرة وتراكمية، تتوقف فاعليتها في كل مرحلة، على معرفة الخبرات التي تحصل عليها المتعلم في المراحل السابقة.

تتناول هذه الدراسة مرحلة من أهم مراحل حياة الطفل، وهي مرحلة الطفولة المبكرة، حيث نتعرض فيها لمظاهر نموه وتنشئته الاجتماعية ورعايته التربوية في البيت ورياض الأطفال وكذا الكتاتيب القرآنية . بهدف تبصير الأولياء والمربين والمهتمين، بأهمية هذه المرحلة في تشكيل شخصية الطفل، وخاصة ما يتعلق بنموه العقلي. لذا تتطرق هذه الدراسة وهو الأهم إلى نوع المعاملة التربوية في كل من الروضة والكتاتيب القرآنية، ومدى مساهمتهما في

تنمية قدرات الطفل العقلية. فالرعاية المنشودة في هذه المرحلة الحرجة من حياة الطفل تتطلب إمكانات وخبرات قد تفوق قدرة وإمكانيات الآباء في المنزل. مما حدا بالمؤسسات المختلفة والسلطات التربوية في العديد من دول العالم، إلى وضع نظم وبرامج تربوية لرعاية الطفل وإنشاء المؤسسات التي تعنى بالتعليم ما قبل المدرسة والمتمثلة في **رياض الأطفال**، والتي انتشرت واتسع نطاقها في أغلب دول العالم، لتشارك الأسرة مسؤولياتها كونها ضرورة تربوية ونفسية، وكذا بسبب خروج المرأة للعمل وعدم وجود بديل لرعاية الطفل، وقد كان ذلك نتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها المجتمعات منذ فترة طويلة مما جعل وجود الروضة والاتساع فيها ضرورة ملحة لتوفير الرعاية والتربية للطفل سواء كان من أسرة ميسورة أم فقيرة.[1]

والواقع أن رياض الأطفال أصبحت ضرورة من ضروريات الحياة في المجتمع الحديث، لها فلسفتها المحددة وبرامجها التربوية الشاملة.

كما اهتمت هذه الدراسة بشيء من التحقيق بالكتاتيب القرآنية من حيث مساهمتها منذ القديم إلى يومنا هذا في تربية الأطفال، والقيام بتعليمهم تعاليم دينهم والقيم التي يسير عليها المجتمع، حيث لعبت دورا مهما في الحفاظ على الهوية. كما جاء في هذا الفصل البرامج التي تتبعها الكتاتيب القرآنية.

وقد أخذنا بالبحث النمو العقلي للطفل وتوسعنا فيه من جانب الدراسات السابقة التي أبدت رأيها، والنتائج التي توصلت إليها في هذا المجال. كما تعرضنا إلى مراحل النمو الذهني للطفل، والفروق الفئوية في ذكاء الأطفال، ثم تأثير المجتمع في نمو ذكاء الأطفال، وعوامل أخرى.

بعد التطرق للمحاور المهمة في الموضوع، كان لزاما علينا اختيار عينة لإثبات دور روضة الأطفال والكتاتيب القرآنية في التأثير على قدرات الطفل العقلية مقتصرين على الذكاء كمثال لهذه القدرات.

1- رناد الخطيب، رياض الأطفال -واقع ومنهاج-، دار الحنان، عمان، 1987.

1-2- مشكلـــة البحث

تتلخص مشكلة البحث في معرفة:

1- ما مدى تأثير التدريب الذي يتلقاه الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على نموهم العقلي وبالخصوص الذكاء؟

2- هل الطفل الذي يتوجه إلى الروضة أساسا يكون نمو ذكائه أكبر من نمو ذكاء الطفل الذي يتعهد الكتاتيبب القرآنية أساسا أم العكس؟

3- ما مدى تأثير المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة على نمو الذكاء عند الطفل؟

1-3- فرضيـــــات البحث

1- هناك علاقة بين التعليم التحضيري (رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية) وزيادة نمو القدرات العقلية للطفل لا سيما الذكاء منها.

2- الطفل الذي يتعهد الروضة أساسا نمو ذكائه يكون أفضل من نمو ذكاء الطفل الذي يتعهد الكتاتيب القرآنية.

3- هناك علاقة بين الجانب الثقافي والاجتماعي للأسرة وتأثيرها على نمو الذكاء عند الطفل.

1-4- الهدف من الدراســــة

تعتمد فعالية وقيمة أي برنامج على مدى قدرته على الوصول إلى نتيجة فعالة والتماس الأهداف المسطرة من ورائه، خاصة إذا وضع لأطفال هم في مرحلة مهمة من النمو وهي فترة الطفولة، والتي تمتاز بصورة عامة بالنمو (جسمي، نفسي، حركي، لغوي وعقلي وخصوصا تطور قدرة الذكاء).

والتربية التحضيرية بما تحتويه من مربين ووسائل مادية وبرامج تربوية، تعمل في سبيل الوصول بنمو الطفل إلى الأفضل، ولاسيما نمو القدرات العقلية (الذكاء). ونحن إذ نقوم بإجراء هذه الدراسة فإننا نهدف إلى التحقق من الأثر الذي تتركه التربية التحضيرية في تحقيق الحاجات الأساسية لنمو الأطفال خصوصا النمو العقلي . كما تهدف لتأكيد الحاجة إلى وجود برنامج تحضيري تربوي يأخذ بعين الاعتبار جوانب النمو الأساسية.

كما أن قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الدول العربية عموما والجزائر خصوصا، رغم أهميته وخطورته تكاد تعد بأصابع اليد، لذا سنحاول من خلال هذه الدراسة سد ولو فجوة ضئيلة من هذا الفراغ، لأن الموضوع شاسع وجوانبه متعددة ومهمة جدا. وكذلك لكي لا تذهب الأموال والجهود القائمة من طرف المسؤولين والمربين في سبيل هذا المشروع المستقبلي سدى.

1-5- تحليل الدراسات السابقة

تعددت البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الطفولة لما له من أهمية بالغة الأثر على مستقبل الأمم، وقد تطرقت إلى معظم الجوانب التي لها علاقة بالطفل محاولة دراستها ودراسة مدى الأثر الذي تتركه فيه، كما تنوعت طرق المعالجة وتباينت متغيرات هذه الدراسات من دراسة إلى أخرى. ونجد من بين أهم المتغيرات المؤثرة على الطفولة **التربية التحضيرية** بما تحتويه من بنى تربوية تساهم في تنشئة الطفل وتربيته. ولكن الدراسات التي تعرضت إلى معالجة أثر التربية التحضيرية (رياض الأطفال والكتاتيب) على نمو قدرات الطفل العقلية وخاصة الذكاء لا تعدو أن تكون قليلة خاصة في الدول العربية، ولقد ركزت معظم البحوث والدراسات العربية منها والأجنبية على دراسة أثر الروضة في تقدم التحصيل المدرسي للطفل في مراحله الابتدائية، في حين أهملت دور الكتاتيب الذي لعبته قديما ومازالت تلعبه حديثا في الحفاظ على هوية الأسرة المسلمة. ثم إنه قبل معرفة ما يناسب الطفل من برامج وأساليب وطرق تربوية يجب أولا الوقوف على مفهوم الطفولة.

لقد اجتهد علماء وباحثون كثيرون من أجل تحليل سلوك الطفل، من أمثال ذلك نذكر كالدويل وهول(1969)[1] اللذان لاحظا بأن الطفل في مراحل نموه الأولى يكون إدراكه الحسي للأشياء وعلاقتها المكانية صعب عليه، لأن الطفل لا يفرق بين الاتجاهات (يمين ويسار) وأيضا بين الأشكال (q-b). ولكنه وبتقدم السن يصبح في إمكانه إدراك الأشياء في علاقتها المكانية، حيث يعتمد في

[1] - كالدويل وهول (1969 Caldwell&Hall)، عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

إدراكه على أشكال الأشياء أكثر مما يعتمد على ألوانها. كما أن طفل الثالثة إذا عرضت عليه صورة وطلب منه وصفها فإنه غالبا ما يكتفي بتعداد ما فيها من موضوعات، أما طفل السادسة فإنه يعطي وصفا لما يحدث في الصورة مستخدما لغة أفضل تحتوي على الأسماء والأفعال. وطفل الثالثة يميل إلى الاستجابة للمثير ككل وليس إلى أجزائه المنفصلة، ومن الناحية الإدراكية أيضا يختار طفل الثالثة الأشكال البسيطة غير المعقدة عكس طفل السادسة الذي يختار الأشكال الأكثر تعقيدا.[1]

أما بالنسبة للغة فإن الأطفال في هذه السن لا يستعملون التراكيب اللغوية الصحيحة، حيث أن لهم تراكيبهم الخاصة التي لا تتفق وقواعد التراكيب عند الكبار سواء تعلق ذلك بالكلمات أو بالجمل. ثم إن الطفل يبتدع صيغة للتعبير عن أفكار ربما لم يكن سبق له أن استمع إليها من المحيطين به، فهم بناء على ما يسمعونه من نماذج لغوية يقومون بفعل فروض معينة، ثم يضعون هذه الفروض موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي، حيث يحاولون تطبيق القواعد اللغوية التي بنوها لأنفسهم في محاولات التعبير عن أفكارهم وعندما يتضح لهم خطؤها يعدلونها تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار إلى أن تصبح مطابقة لتراكيبهم[2]. وباختصار فإن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق قاعدة الكبار.

كما أجرى كل من كراوس وجلكسبرغ[3] تجربة توضح الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة في التواصل حيث يجلس فيها طفلان كل منهما في مواجهة الآخر ولكن تفصل بينهما الشاشة وتحول دون رؤية بعضهما، وأمام كل من الطفلين وضعت مجموعة من ست مكعبات خشبية مرسوم على كل منها شكل مختلف، وقد رصت هذه المكعبات أمام الطفل الأول بنظام معين، في حين بعثرت أمام الأخر. حدد دور الطفل الأول على أساس أنه هو"المتحدث"

[1] - بلاك Black & All 1971 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

[2] - لنينبرغ- Lennenberg 1967 عن نفس المرجع.

[3] - كراوس وجلكسبرغ Krauss & Gluksberg 1969 عن نفس المرجع.

والمطلوب منه وصف الأشكال الموجودة على المكعبات حتى يستطيع الطفل الثاني "المستمع" ترتيب مكعباته بنفس الترتيب. غير أن التجربة أثبتت أن الطفل ما قبل المدرسة لا يستطيع تحقيق ذلك لأنه كمتحدث لا يستطيع أخذ وجهة نظر المستمع. وقد استنتج الباحثان من ذلك بأن أطفال ما قبل المدرسة وإن كانوا يستطيعون التحدث بطلاقة إلا أنهم يجدون صعوبة كبرى في نقل المعلومات إلى الآخرين، ذلك أنهم يكونون مقيدين بشدة بوجهة نظرهم الخاصة.

وأكدت نتائج هذه الدراسة البحث الذي أجراه فلافل[1] حيث وجد بأن الأطفال في هذه المرحلة عندما يريدون وصف لعبة لمستمع معصوب العينين فإنهم لا يستطيعون أخذ بعين الاعتبار هذا الوضع الخاص للمستمع. إذ أنهم يجدون صعوبة كبرى في نقل المعلومات إلى الآخرين، ذلك أنهم يكونون مقيدين بشدة بوجهة نظرهم الخاصة، ويؤكد ذلك بياجيه (Piaget- 1960) حيث يرى أن الطفل لا يستطيع التمييز بين وجهة نظره الخاصة ووجهة نظر الآخرين، كما أن التواصل لا يمكن أن يتم في مثل هذه المواقف لأن الطفل لا يكون راغبا في التواصل بقدر ما يكون راغبا في التعبير عن نفسه فحسب، غير أن هناك رأي آخر يعارض هذه الفكرة وهو رأي الباحث فيكوتسكي (Vygotsky- 1956) الذي يرى أن فشل اللغة الخاصة في التواصل لا يعني عدم وجود الرغبة في التواصل لدى الطفل، ولا حتى عدم قدرته على ذلك. فهناك رغبة اجتماعية وراء لغة الطفل.

أما من حيث النمو الحركي للطفل فقد قسم الباحث عبد السلام زهران (1977)[2] سنوات الطفولة وأهم التغيرات الطارئة عليها وذلك في كتابه علم النفس النمو، حيث يرى بأن الطفل في:

* السنتين والنصف: يستطيع أن يصعد وينزل السلالم، كما يمكنه أن يبني برجا من 08 مكعبات، ويستطيع الوقوف على رجل واحدة.

---

[1] - فلافل Flavell 1968 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

[2] - نفس المرجع.

* ثلاث سنوات: يستطيع أن يقلد رسم دائرة، يجري بسرعة، يركب دراجة من ثلاثة عجلات، يقف وقوفا مفاجئا ويبني برجا من 10 مكعبات.

* أربع سنوات: الطفل يستطيـــع تقليد رسم، القفـــز أثناء الجري، رسم علامة (+)، ورسم دائرة.

* في خمس سنوات: الطفل يقلد رسم مثلث ومربع، يربط خيوط الحذاء ويرسم إنسانا.

إذن بصفة عامة يمكن القول بأن الطفل مع مرور الزمن يكتسب بعض المهارات الحركية والتي تنسجم مع عضويته الفيزيولوجية ونموه العقلي.

ثم إن موضوع النمو العقلي لدى الطفل له من الحساسية ما يجعل العديد من العلماء والباحثين يركزون على هذا المجال ويسعون إلى تحديد الخطوات والمسار الذي يسير عليه نمو الطفل العقلي، فهذا أرنولد جيزل (1889-1961) يعطي للوراثة أهمية كبرى في التأثير على قدرات الطفل العقلية، وهو يرى بأن دورة نمو الطفل تأخذ في مسارها خطا حلزونيا تتخلله فترات من عدم الاستقرار. والطفل بعد ما كان مندفعا بانفعالاته وحركاته وحصيلته المعرفية التي لا تعدو عن كونها مجموعة من الاستراتيجيات لردود الأفعال نحو الأشياء والأشخاص يأخذ في مراحل نموه هذه صبغة جديدة في التفكير، والتفكير العقلاني على وجه الخصوص، ويحصل ذلك عن طريق التلامس مع الأشياء واستعمال الحواس التي تساعد كثيرا النمو العقلي على اكتساب أنساق معرفية جديدة تؤدي بالطفل إلى الوصول لفهم تام لدوام الأشياء رغم غيابها. ثم إن الذكاء في حد ذاته يتناوله كل باحث وعالم من خلال نظرته الخاصة، حيث هناك من يراه أنه قدرة الطفل على التكيف مع البيئة الخارجية كما يؤكد ذلك بتنار[1]، وهناك من يراه على أنه يبقى مرهونا بمدى قابلية الفرد للتعلم واكتساب الخبرات الجديدة كما هو عند ديربورن[2] (1965). أما لويس ترومان (1965) فيرى بأن الذكاء

1- بتنار 1965 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

2- ديربورن (1965) عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

يكمن في القدرة على التفكير المجرد. ويتأكد للمتطلع الباحث في مجال النمو العقلي عند الطفل بأن جان بياجيه (1960) قد لعب دورا هاما وأساسيا في دراسة هذا الجانب من حياة الطفل العقلية وتوصل إلى العديد من المعارف والمعلومات حولها، وأكد بناء على تجاربه الكثيرة في هذا المجال بأن الذكاء هو وسيلة للتكيف، بمعنى وسيلة لإيجاد التوازن بين الفرد والعالم الخارجي وأن ذلك لا يتم إلا عن طريق آليتين متعاكستين هما: الاستيعاب والتلازم، وهما العمليتان اللتان تعملان على توازن الطفل مع البيئة.

وجملة القول هو أن الذكاء ينمو بمراحل متدرجة بحيث ينفعل مع المحيط الخارجي وتؤثر فيه الاستعدادات الوراثية والمزاجية وكذا العقلية، إضافة إلى الفروق الفردية وما يضفيه الجانب الاقتصادي- الاجتماعي والاجتماعي- الثقافي في حياة الطفل . كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر على نمو القدرات بصفة عامة والقدرات العقلية بصفة خاصة وهو ما تسعى إليه التربية الحديثة والمتمثلة في التربية التحضيرية والتي تشمل رياض الأطفال والكتاتيب (الكتاتيب القرآنية) حيث أجريت في هذا المجال دراسات عديدة -تناولناها في مكانها- أكدت جميعها على أهمية التعليم المبكر في نمو قدرات الطفل العقلية عامة والذكاء خاصة. فبالنسبة للتربية في رياض الأطفال فقد انقسم العلماء إلى فريقين، فريق يرى الدور الإيجابي لها وفريق آخر يرى عكس ذلك.

من بين الباحثين في الفريق الذي يرى الدور الإيجابي للروضة على ذكاء الطفل بصفة خاصة والفيزيولوجي والنفسي بصفة عامة، نذكر الباحث ولمان[1] الذي اختار في تجربته مجموعتين من الأطفال، المجموعة الأولى ضابطة وقوامها 597 طفلا التحقوا بالروضة، والثانية تجريبية وقوامها 1537 طفلا لم يلتحقوا بالروضة، وقد قدرت زيادة مستوى الذكاء عند المجموعة التجريبية في نهاية الفترة التي قضتها في الروضة بـــ 5.4 درجة، في حين لم تتجاوز الزيادة لدى المجموعة الضابطة إلا بـــ 0.5 درجة.

1- ولمان (B.L.Welman 1959) عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

هناك أيضا بحث كاميليا عبد الغني الهراس[1] (1977) أجري في مصر قامت فيه الباحثة بمقارنة المستوى التحصيلي والتكيف عند أطفال التحقوا بالروضة وأطفال لم يلتحقوا بها. وقد ضمت التجربة 90 طفلا التحقوا بالروضة قبل الدخول المدرسي، و90 طفلا دخلوا المدرسة مباشرة من دون المرور بالروضة أو الكتاب فكانت نتيجة الدراسة أن: الأطفال الذين التحقوا بالروضة كانوا أكثر حصيلة لغوية وأفضل تحصيلا في مادة الرياضيات وأعلى في مستوى التكيف الاجتماعي من أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالروضة أو الكتاب.

كذلك دراسة راجال ميورال 1973[2] في دلهي والتي أجريت بهدف معرفة أثر رياض الأطفال على تنمية استعدادات الأطفال الذين هم دون المستوى الجيد في القراءة والحساب عند دخولهم المدرسة، العينة تكونت من 252 طفلا من الصف الأول الابتدائي موزعين على 27 مدرسة في دلهي، منهم 106 طفلا التحقوا بالروضة و143 طفلا لم يلتحقوا بها، وتم تطبيق اختبار الاستعداد للقراءة والعد عليهم. أسفرت النتائج على تفوق الأطفال الملتحقين بالروضة في اختبار الاستعداد للقراءة على الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة قبل الدخول المدرسي، ونفس النتيجة بالنسبة لاختبار الاستعداد للعد.

أيضا دراسة إيرين فاست[3] في أمريكا والتي أجريت بهدف التعرف على أثر التدريب في رياض الأطفال على تقدم الطفل في القراءة في المدرسة الابتدائية. وقد تكونت العينة من 34 تلميذا ممن تلقوا تدريبا في رياض الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة، و46 تلميذا لم يلتحقوا بالروضة وبمقارنة المجموعتين في الصف الأول الابتدائي تبين ما يلي:

وجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال الملتحقين بالروضة في مادة القراءة في الصف الأول الابتدائي.

---

[1] ـ كاميليا عبد الغني الهراس، دراسة مقارنة للمستوى التحصيلي والتكيف عند أطفال التحقوا بالحضانة وأطفال لم يلتحقوا بها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1977، (ص 57)

[2] ـ راجال ميورال (Rajal Mural 1973)عن ضيا ميا، دراسة رياض الأطفال في القطر العربي السوري، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، 1978، (ص 280-281).

[3] ـ إيرين فاست 1957، عن نجم الدين علي مردان، رياض الأطفال في الجمهورية العراقية: تطورها ومشكلاتها وأسسها التربوية والنفسية.، مطبعة الزهراء، ط1، بغداد، 1972.

وجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الملتحقين بالرياض في مادة القراءة في السنوات الخمس الأولى من المرحلة الابتدائية.

وقد امتدت هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لتشمل مواداً دراسية أخرى خلال السنوات الخمس الأولى من المرحلة الابتدائية لصالح الأطفال الملتحقين بالروضة.

وخلاصة لهذه الدراسات يتضح لنا أن جميع الدراسات المذكورة أكدت على وجود أثر إيجابي للرياض في التقدم التحصيلي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية عدا الدراسة التي أجريت بجامعة منيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية U.S.A بين مجموعتين من الأطفال، شملت المجموعة التجريبية 174 طفلا ممن قضوا ما بين 40 -575 يوما في الروضة، ومجموعة ضابطة تكونت من 260 طفلا ممن لم يرتادوا الروضة، لدراسة زيادة نسبة ذكاء المجموعتين عند بدء التجربة، وقد كان متوسط الزيادة عند نهاية السنة الأولى 4,6 درجة بالنسبة للمجموعتين .

وفي نهاية السنة الثانية سجلت المجموعة التجريبية زيادة في مستوى الذكاء قدر بـــ 5,8 درجة في حين سجلت المجموعة الضابطة زيادة ضئيلة ليست لها دلالة إحصائية معتبرة.

ومهما تكن من أهمية لنتائج ما سبق فإنه لا يمكننا الاعتماد على هذه الدراسة لنفي الدور الذي تؤديه رياض الأطفال في تنمية قدرات الطفل جملة وتفصيلا، كما لا يمكن الاستهانة بمدى التأثير الذي يتركه التدريب المبكر للطفل على سلوكه بصفة عامة وسلوكه العقلي بصفة خاصة. وما يمكن تسجيله هنا هو أنه قبل ظهور رياض الأطفال والتفطن لدورها وجدنا أن الاهتمام بالطفولة في الدول الإسلامية لم يكن حديث اليوم بها حيث نجد أن الكتاتيب القرآنية التي اعتنت بتربية الطفل وعملت على مده بالأخلاق والتربية الإسلامية التي يرجع لها الأثر الفعال في تلقين الطفل تعاليم الإسلام وعلوم اللغة وتدريبه على النطق الصحيح للحروف والكلمات، وإشرافها على تحفيظه القرآن الكريم وتدريبه على حسن التصرف في الحياة. وقد اعتنت كثير من الدراسات بالطفولة اعتناء خاصا

على أساس أنَ الشخصية إنما تبنى وتأخذ قواعدها من الأساس وهو الصغر. غير أن الدراسات التي تناولت أثر الكتاتيب في تنمية قدرات الطفل قليلة بل وتكاد تكون منعدمة، وفي هذا المجال وبرجوعنا إلى الكتاب القيم الذي أنجزه الأستاذ مصطفى عشوي (1991) بعنوان المدرسة الجزائرية إلى أين؟ نجد أن المؤلف تطرق فيه إلى تاريخ ظهور الكتاتيب القرآنية في الجزائر وتناول كيفية العمل فيها، كما تطرق إلى المناهج التربوية والأساليب المتبعة في عملية التعليم فيها. وحسب ما توصل إليه بعض الباحثين أمثال مريم درقيني (1986) التي أكدت أنه رغم التهميش والإهمال اللذان سيطرا على الكتاتيب، إلاَ أن الكتاتيب تبقى من أكبر وأبرز المؤسسات التي ساهمت فعلا في الحفاظ على الهوية الوطنية والشخصية الإسلامية في الجزائر. كما أكدت الباحثة أن للكتاتيب دورا كبيرا في تنمية قدرة الذاكرة، وكذا تدريب الطفل على النطق الصحيح للغة.

فالكتاتيب القرآنية حسب الباحثة مريم درقيني (1986) من الناحية التاريخية تعتبر البنية الأولى للتربية التحضيرية التي ظهرت في الجزائر. حيث كان الطفل يؤخذ إلى هذه البنى عند سن الرابعة ليتلقى تربية وتكوينا دينيا، ويكون تلقين هذه التربية وهذا التكوين الديني في المساجد ويدعى القائم على تربية الأطفال بـــ "الطالب" أو "الشيخ"، وعمل هذا الأخير ليس عملا رسميا فهو يعيش على ما يتلقاه من أولياء الأطفال الملتحقين بالكتاب أو ما يتلقاه من الأوقاف الإسلامية. وقد كان الهدف الأول من التعليم في الكتاتيب هو حفظ القرآن الكريم وكذا تعليم مبادئ القراءة والكتابة كما كانت الطريقة المتبعة في ذلك هي الطريقة التقليدية التي تعتمد على التكرار والكتابة على الألواح، هو ما يساعد في تنشيط الذاكرة السمعية والمرئية، وما يزيد في مساعدة الطفل على الحفظ والاستيعاب.

1-6- تحديـــــد المفـــــاهيم

1-6-1ـ الطفولـــــة: الطفولة هي مرحلة من مراحل النمو. وكلمة طفولة في الواقع هي كلمة غامضة، تعرفها المعاجم والقواميس:

" أنـــها تنطلـق من النمـــو إلى المراهقــــة."[1]

و" تتميز مرحلة الطفولة المبكرة بالنمو السريع في شتى الأبعاد الجسمية والعقلية، تعتبر إتاحة الفرص للنمو الكامل في الطفولة المبكرة على أكبر جانب من الأهمية بالنسبة للمراحل التالية".[2]

1-6-2ـ الذكـــــاء: يبدو للوهلة الأولى أن إعطاء تعريف للذكاء أمر سهل وبسيط، غير أن إمعان النظر فيه ومحاولة تحليله ومعرفة جوانبه وحدوده، تظهر لنا صعوبة هذا العمل، ويمكن أن تكون التعاريف المختلفة والعديدة للذكاء، والتي يقدمها علماء النفس القياسي وأنصار التحليل العلمي (سيبرمان، ترستون، جيلف _ ورد ألكسندر)[3] غير مرضية أو مقبولة إلى حد كاف لدى المهتمين بهذا الموضوع، ناهيك عن أنها كانت متباينة ومختلفة إلى درجة التناقض في بعض الأحيان. ويرجع السبب في هذا إلى نظرة كل عالم أو مجموعة من العلماء إلى طبيعة الذكاء وعوامل تكونه ومقوماته. هنا كان لا بد من معرفة موقف العلماء والباحثين من أصل الذكاء ونشأته ونموه، والعودة إلى المعايير النوعية التي اعتمدوها في تعريف الذكاء. ففي موجز لعلم النفس يذكر كل من ريشال وكول (1980) Richelle & COLL العناصر التي تكون الذكاء، ويعرفونها على أنها:

"بنى معرفية متعلقة بالبيئة يمكنها أن تتحسن بالتعلم، وهي عبارة عن اختزان أخبار عن الماضي والتجربة السابقة

---

1 -Introduction à La Psychologie de l'enfant, co dirigé par Michel Hurtig et jean Adolphe Rondal, Ed : Pierre Mardaga, Bruxelles, Tome 1 , 1981, P19

2ـ ويلارد أولسون، تطور نمو الأطفال، تر: د. إبراهيم حافظ، السيد محمد عثمان، سامي علي الجمال، القاهرة ، 1962. ص 23

3ـ د. عطوف محمود ياسين،اختبارات القدرات العقلية والذكاء بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس، بيروت، لبنان 1981.

وبنـــاء ثوابت، ونمو استراتيجيات لتكييف الجسم مع البيئة والبيئة مع الجسم".[1]

وواضح من خلال هذا التعريف حجم المشكلات التي يطرحها مفهوم الذكاء، أمام علماء النفس، ففيه ينظر أصحابها إلى الذكاء على أنه سلوكات معرفية وليست خصائص فكرية وإجرائية كما يراها علم النفس القياسي.

"فالذكاء قدرة عامة تولد النشاط العقلي العام الذي يؤثر في جميـــع العمليات العقلية بنسب متفاوتة، وتشترك معه استعدادات فرعية" [2]

1-6-3ــ الحفظ والتذكر: الحفظ أو التسميع هو عملية عقلية، حيث يقوم الفرد بتكرار ما تعلمه من أجل سرده في مناسبة ما. ثم إن ما يتعلمه الفرد يتعرض للنسيان إذا لم يُستعمل، وأسهل الطرق لاستعماله هو محاولة تطبيقه مع إعادة وتكرار سرده.

" فالحفظ يقتضي الوصول إلى مستوى جديـــد من الكفـــاية، ولكن هذا المستوى الجديد كثيرا ما يفقد إذا لم يتبع الحفظ باستعمـــال مباشـــر لما حفظ" [3]

وتنمو عمليتا الحفظ والتذكر بسرعة خلال الطفولة، فطفل السنة الثالثة يستطيع أن يتذكر حوادث مرت معه قبل شهرين أو ثلاثة أشهر إذا كان لها أثر كبير في نفسه. وكلما تقدم في العمر تمكن من تذكر الألفاظ والأرقام والصور والحركات والمعاني والأوامر المختلفة، إلاَ أنَ قدرة الطفل على التذكر المباشر للكلمات أسهل عنده من التذكر المباشر للأعداد لأن الأعداد أكثر تجريدا من الألفاظ، فابن السنة الرابعة مثلا يحفظ ويتذكر مباشرة اثنتي عشرة كلمة، على حين لا يستطيع حفظ أكثر من أربعة أرقام وتذكرها.[4]

---

[1] -A. Mazet, Psychiatrie de l'enfant et de l'Adolescent, Tome l, P. U. F, Paris, 1980

[2]- د.عبد الحميد الهاشمي ، أصول علم النفس العام ، القاهرة.

[3]- ج.ب.جيلفورد، ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، ترجمة: يوسف مراد، المجلد الأول، دار المعارف، 1984، ص 183.

[4] - سنقر صالحة، التربية قبل المدرسة الابتدائية، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1986، ص 50.

1-6-4ـ التربية التحضيرية: ونقصد بهذا المصطلح في دراستنا كل من مؤسسات رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية.

1-6-5ـ رياض الأطفال: الروضة هي مؤسسة تربوية تعليمية، أوجدها المجتمع بهدف نقل طفل ما قبل المدرسة، من حالة إلى أخرى أكثر تقدما وسموا ورقيا، في مجال نموه العقلي بصفة خاصة. ومهمتها الأخلاقية والتعليمية والتربوية هي التي تسهم في نمو شخصية الطفل نموا متكاملا. يرى الدكتور رابح تركي (1977) أن الروضة:

"..تساعد أطفالنا كثيرا على النمو السليم وفي بيئة تربوية سليمة. حيث يتيح لهم الـجو التربوي والنفسي والاجتماعي والثقافي والرياضي لكي تنمـو شخصيتهم نموا طبيعيـا خاليـا من رواسب العقـد النفسية، ومن رواسب الشـوائب التي تعترض حيـاتهم داخـل الأسرة وخارجها".1

كما تعتبر:" الروضة بمثابة خط وصل تشكل الانتقال من البيت إلى المدرسة ، وهي تبقي على الحنان والعاطفة الأسرية، وفي الوقت نفسه، تمهد الطفل للعمل التربوي المدرسي المنظم".2

فالروضة توفر للأطفال التربية ويمكن القول أن:

"التربية العملية يتعلم فيها الفرد الحياة عن طريق نشاطه هو وبتوجيه من المربي." 3

1-6-6ـ الكتاتيب القرآنية: والمقصود بها الكتاب، وتعني:

" المدارس المخصصة لحفظ القرآن والتي غالبا ما تكون ملحقة بأحد المساجد، وهي عبارة عن قاعات صغيرة كثيرا ما تكتض بالأطفال الذين هم من أعمار متفاوتة يجلسون على الأرض أمام معلمهم"الشيخ أو الطالب"يقرؤون القرآن بهدف حفظه إما من"مصحف "أو"لوحة خشبية"، وغالبا ما يكتب

---

[1]ـ د.تركي رابح، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 36، لسنة 1977، ص 61-74 .

[2] -La Pédagogie Vécue à l'école des Petites. Herbiviere

[3]ـ من بحوث وتوصيات مؤتمر التعليم في الدولة العصرية، القاهرة، فبراير 1971، عن كتاب ـعلم النفس النمو، الطفولة والمراهقة، د. حامد عبد السلام زهران، ط4، دار الكتب، القاهرة، بدون سنة، ص21.

الطفل على اللوحة سورة بأكملها أو عدة آيات من القرآن الكريم ثـم يكرر قراءتها حتى يحفظها عن ظهر قلب ثم يستظهر ما حفظه أمام شيخه الذي يؤشر له بالحفظ، وإذا وافق الشيخ على"الحفظ"ذهب الطفل ومحى لوحته استعدادا لكـتابة آية أخرى وهكذا يتم الحفظ حيث تحدث منافسة بين الأطفال في الحفظ ويتفاوتون في ذلك حسب استعداداتهم وظروفهم النفسية والاجتماعية. والملاحظ على هذه الطريقة في التدريس أنها تقوم أساسا على دور الذاكرة في استيعاب الحفظ دون بذل أي عناء في فهم ما يحفظ في السنوات الأولى من الدراسة التي يبدأها الطفل ابتداء من سن الرابعة في بعض الأحيان. وتعتبر هذه المرحلة تمهيدا للتعليم الابتدائي في المدارس".[1]

ولقد اهتم الإسلام بالعلم اهتماما خاصا إذ أن أول ما نزل من القرآن هو حث على العلم التعلم، لذلك قامت المساجد في أغلب الدول الإسلامية بنشر تعاليم الدين ونشر العلم، كما حاربت ظلمات الجهل حتى إبان الاستعمار الذي أقام الحواجز وضيق الخناق على هذه البنى:

"ونظرا للضغوط التي كانت تمارسها الإدارة الفرنسية على التعليم بالمساجد حيث كانت تشترط لذلك إذنا خاصا" [2]

وقد جاء في التقرير الذي قدمه الإمام بن باديس في مؤتمر جمعية العلماء المسلمين سنة 1935 "أن المسجد والتعليم صنوان في الإسلام من يوم ظهور الإسلام فارتباط المسجد بالتعليم كارتباطه بالصلاة فلا إسلام بدون تعليم...".[3]

[1] ـ د. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟، دار الأمة، 1991، ص 20

[2] ـ آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، الجزء 4، ط 1، وزارة الشؤون الدينية، 1985، ص51.

[3] ـ سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المطبعة الجزائرية الإسلامية بقسنطينة، 1935، ص95.

1-7- حـــــدود البحـــث

إن الدراسة التي نحن بصدد البحث فيها، تعمل على البحث في مدى تأثير التربية التحضيرية في كل من رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية على القدرات العقلية للطفل وبالخصوص قدرة الذكاء، وقد حددت عينة هذه الدراسة في خمسة من رياض الأطفال، وثلاثة من الكتاتيب القرآنية على مستوى الجزائر العاصمة.

الفصل الثانـــي

دراسة الطفولة المبكرة

2-1-تمهيـــد: إن دراسة الطفولة وخصائصها ومراحلها أثار انشغال الكثير من المفكرين والباحثين قديما وحديثا، وهذا للوصول إلى فهم متجدد للطفولة قدر الإمكان، لأنه كلما ازداد فهمنا لطبيعة الطفولة ودوافعها وخصائصها، ازدادت معه قدرتنا على حسن التعامل مع الطفل. فهناك تساؤلات كثيرة عن أسباب نمو الأطفال على هذا النحو أو ذاك وأيهما أفضل، قصد فهم أحسن لسلوك الراشد لأن سلوك الكبير إنما ترجع جذوره أصلا إلى المرحلة السابقة من حياته وهي مرحلة الطفولة.

2-2- الطفولة المبكرة

هي مرحلة ما قبل المدرسة، تمتد من نهاية مرحلة الرضاعة إلى غاية الدخول المدرسي، حيث يكون نمو الشخصية سريعا، وتتميز بمميزات عامة منها استمرار النمو بسرعة ولكن أقل من سرعته في المرحلة السابقة. كما أن من أهم مميزات هذه المرحلة الاتزان الفيزيولوجي والتحكم في عملية الإخراج وزيادة الميل إلى الحركة ومحاولة التعرف على البيئة المحيطة والتوحد مع نماذج الوالدين وتكوين المفاهيم الاجتماعية، ومن أهم مظاهر نمو الشخصية في هذه المرحلة ما يلي:

2-3- النمو الجسمي: إن النمو الجسمي في مرحلة ما قبل المدرسة التي تمتد بين السنتين الثانية والخامسة تختلف اختلافا كبيرا عما هو عليه في مرحلة الرضاعـــة، فليس في النمو الجسمي لابن ما قبل المدرسة ما يوازي تلك القفزات النمائية الخاصة بالطفل وهو يجلس أو يقف أو يمشي للمرة الأولى. ولا ننوي من هذا أن القول بتوقف النمو الحركي فـــي فـــترة ما قبـــل المدرســـة، بل بتدرجـــه وتنوعه، وارتباطه بأنماط خاصة من التجربـــة والتمرين تغاير تجارب مرحلة الرضاعـــة.

> "والنمو الجسمي في هذه المرحلة مهم من ناحية الزيادة في الحجم، ومهم أيضا وبصفة خاصة من ناحية النمو الحركي".[1]

1- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، ط 4، عالم الكتب القاهرة، 1971، ص 162.

ويتضمن النـــمو الجسمي التغير التشريحي كما وكيفا، حجما وشكلا. وهو مهم بصفة خاصة من ناحية النمو الحركي.

* **مظـــــاهره:** يكتمل فيه عدد الأسنان المؤقتة، وتظهر بعض الأسنان الدائمة، ينمو الرأس فيه نموا بطيئا ويصل فـــي نهـــاية هذه المرحلـــة إلـــى مثل حجـــم رأس الراشـــد. وتنمو الأطراف نموا سريعا، والجـــذع بدرجـــة متـــوسطة. ويتأثر الطول بإمكانية النمو لدى الطفل، وفي نهاية السنة الثالثة يكون الطول حوالي 90 سم، ويلاحظ بأن نمو الطول يبرزه نمو الجذع واستطالة العظام وفقدان الشحم الذي كان ملاحظا في مرحلة الرضاعة. ويزداد الوزن بمعدل كيلو غراما واحدا تقريبا في السنة، ويلاحظ أن التغير في الوزن والحجم في هذه المرحلة أبطأ منه في المرحلة السابقة. أما عن نمو الهيكل العظمي، فيزداد حظ أجهزة الطفل العظمية من النضج، ويبدأ هناك قدر أكبر من الغضاريف في الهيكل العظمي للطفل بالتحول إلى عظام، ويظل الهيكل العظمي في هذه المرحلة غير ناضج.

يسير النمو العظمي بمعدل أسرع من ذي قبل، مما يزيد في الوزن، ويظل السبق في نمو العضلات الكبيرة على العضلات الدقيقة، وهذا يفسر كفاءة الطفل في القيام بالحركات التي تتطلب تآزرا عضليا دقيقا. ويلاحظ في أهمية النمو العضلي أنه يلعب دورا كبيرا في تدعيم جهود الطفل في التحكم في جسمه وضبط حركاته.

"ويتوقع في هذه المرحلة ضبط عملية الإخراج للطفل العادي في نهاية السنة الثانية من العمر".[1]

أ- **الفروق بين الجنسين:** يكون البنون أقل وزنا بدرجة طفيفة من البنات، وأكثر حظا منهن في النسيج العضلي. بينما تكون البنات أكثر حظا في الأنسجة الشحمية.

---

[1]- د. علي خضر، طفل ما قبل المدرسة نموه النفسي ورعايته تربويا، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 27، السنة 9، 1988، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي –الرياض، ص 193.

ب- العوامل المؤثرة في النمو الجسمي: يتأثر النمو الجسمي بالحالة الصحية للطفل، وبالغذاء. فالطفل الذي يعاني من المرض ونقص التغذية يتعطل نموه. كذلك تؤثر الحالة النفسية والمثيرات الطارئة في النمو الجسمي.

2-4- النمو الفيزيولوجي: يطَرد نمو أجهزة الجسم المختلفة ووظائفها في هذه المرحلة بشكل ملحوظ.

مظاهره: يطرد نمو الجهاز العصبي، حيث يصل وزن المخ في نهاية هذه المرحلة إلى 90 % من وزنه الكامل عند الراشد.

> "وفي العام الثالث يصل وزن مخ الطفل إلى 75 % من وزن مخ الراشد، ويصل في العام السادس إلى 90 % من وزنه الكامل، كما يزداد نمو لحاء المخ مما يساعد على زيادة النمو المعرفي ".1

يزداد نمو الهيكل العظمي ويزداد تحول الغضاريف إلى عظام، يزداد نمو الجهاز العضلي ويلاحظ أن العضلات الكبيرة مازالت أسرع نموا من العضلات الصغيرة ويتراوح عدد ساعات النوم في هذه المرحلة بين 11 و12 ساعة وتقل ساعات النوم بتقدم السن، كما يلاحظ أن الطفل يفضل استعمال إحدى اليدين في الكتابة أو الرسم عن الأخرى، لكن غالبية الأطفال تستعمل اليد اليمنى.

2-5- النمو الحسي-الإدراكي: طفل هذه المرحلة يجهل العالم الخارجي تماما ويجد لذة في ممارسة حواسه حيث:

> "يتصل الطفل بالعالم الخارجي عن طريق حواسه التي تنقل المثيرات المختلفة إلى جهازه العصبي فيستجيب لها وتكاد تتكامل وظائف الحواس المختلفة في مرحلة الطفولة المبكرة، وإذا فقد الطفل حاسة من حواسه فقد معها المعرفة المتعلقة بها".2

---

[1]- آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988، ص27.

[2]- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص19.

يلاحظ في أول هذه المرحلة أن الإدراك الحسي للأشياء وعلاقاتها المكانية صعب فالطفل لا يفرق بين اتجاه اليمين أو اليسار أو بين أشكال (q.b)[1]. وبتقدم السن يستطيع الطفل إدراك الأشياء في علاقاتها المكانية، ويعتمد طفل الثالثة في إدراكه على أشكال الأشياء أكثر مما يعتمد على ألوانها. أما طفل السادسة فإنه يعتمد أكثـــر علـــى الألوان. ويلاحظ أن طفل الثـــالثة إذا عرضت عليه صورة وطلب منه وصفها فإنه غالبا يكتفي بتعداد ما فيها من موضوعات. أما طفل السادسة فإنه يعطي وصفا لما يحدث في الصورة مستخدما لغة أفضل تحتوي على الأسماء والأفعال، والطفل في الثالثة من عمره يميل إلـــى الاستجابة للمثير ككـــل وليس إلـــى أجزائـــه المنفصـــلة وهذا يصدق بالذات بالنسبة للمثيرات غيـــر المألوفة والمثيرات التي لا معنى لها. ومن الناحية الإدراكية أيضا يختار طفل الثالثة الأشكال البسيطة غير المعقدة، أما طفل السادسة فيختار الأشكال الأكثر تعقيدا[2] ثم إن:

> "إدراك الطفل الحسي يتمركز حول ذاته، ويدرك العلاقات المكانية قبل الزمنية، ويدرك الحاضر في سنته الثانية، ثم يدرك المستقبل في السنة الثالثة، ويدرك المدلول الزمني للماضي في سنته الرابعة، وتتحسن قدرته على الإبصار والإدراك والتمييز البصري، ويتميز بصره بالطول، ويميز بين الألوان، كما يتطور سمعه بسرعة وتؤثر سلامة حواس الطفل على تعلمه وتوافقه".3

ويكون إدراك المسافات غير دقيق في أول الأمر. أما عن إدراك الأحجام فإن الطفل في العام الثالث يستطيع أن يقارن بين الأحجام المختلفة، الكبيرة والصغيرة فالمتوسطة.

2-6- النمو الحركي: إن الزيادة في نضج الجهاز العصبي، وكذلك الزيادة في قوة العضلات، والقدرة على إحداث التآزر بينها. كل ذلك يوفر

---

[1] - كالدويل CALDWELL&HALL1969 ، حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

[2] - بلاك BLACK & AL 1971. حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

[3] - حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص 23.

الأساس اللازم لزيادة النمو في المهارات الحركية بشكل واضح، ولو أن التعلم في هذه المرحلة يلعب دورا كبيرا، حيث:

"يتضح تفضيل إحدى اليدين اليمنى أو اليسرى في الاستخدام نتيجة لسيطرة أحد النصفين الكرويين في المخ على النصف الآخر"[1]

فبمجرد تعلم الطفل المشي تبدأ المهارات الجديدة في الظهور، وأولها الجري والقفز. ففي سن الثالثة يستطيع الطفل أن يجري بسلاسة أكبر فيسرع ويبطئ، ويستدير ويقف فجأة دون أي صعوبة. كذلك يمكنه أن يصعد الدرج بتبديل قدميه دون مساعدة، كما يستطيع أن يقفز برجليه الاثنتين بمسافة قدم واحدة. وتنمو في سن الثالثة بعض المهارات الحركية التي تجعل من الطفل كائنا اجتماعيا بدرجة أكبر. فهو يستطيع الآن أن يغسل يديه ويجففهما، ويطعم نفسه بالملعقة دون إراقة كبيرة لما يتناوله. كذلك يستطيع أن يذهب إلى المرحاض وأن يستجيب للتعليمات الخاصة بذلك. وإلى جانب تلك المهارات الحركية ذات الصبغة الاجتماعية، يستطيع طفل الثالثة أن يبني برجا من تسع مكعبات وأن يرسم دائرة بعد أن كان يرسم فقط خطا مستقيما، وأن يبني جسرا من ثلاثة مكعبات. وبوصول الطفل إلى سن الرابعة يصبح في إمكانه أن يقفز من على الدرج أو المائدة أو السلم، أو الكرسي أو غيرها. لقد بدأ يتخيل ماذا يمكن أن يكون شبيها بالطيران، ولعله يدرك أن القفز هو أقرب شئ إليه، ولذلك فهو يمارس عملية القفز هذه بمتعة كبيرة. وبعد أن كان الطفل "قبل ذلك" يمارس الجري للجري ذاته، فإنه يمارسه الآن كوسيلة للعب في السباق مثلا. وبالرغم من أن سرعة الطفل في هذه السن محدودة بسبب قصر رجليه، وعدم إتقانه للتوازن بعد، إلا أن ذلك لا يعوق الأطفال عن قضاء وقت طويل في عملية الجري. وإلى جانب ذلك، فإن تقدما كبيرا في المهارات الحركية، يتضح أيضا فيما يتعلق برمي الكرة. فبعد أن كان الطفل في سن الثانية أو الثالثة يقذف الكرة

[1] ـ أمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988، ص17.

بكل جسمه، أصبح الآن في مقدوره أن يدفع بذراع مستقلة إلى الوراء، ليدفع بالكرة إلى الأمام دفعة قوية. وفي سن الخامسة يستطيع الطفل في المتوسط أن يحقق قدرا كبيرا من التوازن، ولذا فإن لعب الكرة مع طفل في سنه يصبح أكثر متعة بكثير من لعبها مع راشد. حيث يمكن القول بأنه:

"... ويدخل في نطاق ذلك أيضا توازن الجسم، الذي يعد أمرا ضروريا لكل الأنشطة الحركية الكبرى".[1]

جدول رقم (2-1) ويمثل تطور مظاهر النمو الحركي عند الطفل حسب السن.[2]

العمر بالسنة	مظاهر النمو الحركي
2.5سنة	يصعد وينزل السلالم وحده +يبني برجا من 8 مكعبات في تآزر + يقف على رجل واحدة + يقلد خطا أفقيا.
3سنوات	يستخدم القلم، يقلد رسم الدائرة، يطوي قطعة ورق رأسيا وأفقيا ، يجري بسرعة، يركب الدراجة ذات الثلاث عجلات، يقف وقوفا مفاجئا، يبني برجا من 10 مكعبات.
4 سنوات	يقلد الرسم، يتبع ممرات الطرق المرسومة، يقفز أثناء الجري، يطوي ورقة مربعة إلى مثلث، يرسم دائرة، يرسم علامة (+) .
5 سنوات	يقلد رسم مثلث، يقلد رسم مربع، يربط الحذاء، يرسم صورة إنسان بسيطة .

2-6-1- العوامل المؤثرة في النمو الحركي: تؤثر حالة الطفل الجسمية وصحته العامة في نموه الحركي، فكلما كانت هناك عيوبا جسمية أو هيكلية أو عضلية أو عصبية، كلما كان نموه الحركي متأخرا، وكلما كانت القدرة العقلية العامة متأخرة، كلَما صاحب هذا التأخر تأخرا حركيا.

وتؤثر اضطرابات الشخصية مثل الانطواء والخجل في النشاط الحركي فيقل، ويصاحب العدوان زيادة في النشاط الحركي. ويساعد التعليم والتدريب في اكتساب الطفل المرونة والاتزان في حركته.[1]

[1]- د.إديث.ه.جروتبرغ، دليل لمعلمي الأطفال الصغار، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1988، ص 13.

[2]- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص19.

2-7- النمو العقلي: لقد كان النمو العقلي وما يزال محور نشاط العديد من العلماء والباحثين. وأحد الذين انطلقوا في تفسير النمو العقلي عند الأطفال هو العالم أرنولد جيزل (1889-1961)، حيث يرى بأن الوراثة هي التي تحدد تعاقب النمو ومداه، وأن دورة النمو العقلي لا تتجه دوما إلى الأعلى، وإنما تتبع في مسارها خطا حلزونيا تتخلله فترات من عدم الاستقرار والثبات.[2]

2-7-1- مراحل النمو العقلي: بدخول الطفل في هذه المرحلة ينتقل نقلة أساسية من حيث النمو المعرفي، ذلك أنه بعد أن كان يفكر بجسمه يصبح الآن يفكر بعقله. وهي نقلة لا تميز فقط هذه المرحلة عما قبلها، بل تميز النمو المعرفي عند الطفل في المراحل التالية أيضا. بعبارة أخرى يكتسب الطفل بانتقاله إلى هذه المرحلة خاصية المعرفية كإنسان، وهي استخدامه للرموز، لغوية كانت أم غير لغوية. غير أن الحدود التي يمكن أن يصل إليها في هذا الاتجاه تجعل الفرق لا يزال شاسعا بينه وبين الراشد الكبير، بالرغم من أنه قد لا يبدو كذلك في نظر الكبار المحيطين به. والواقع أننا لكي نوضح معالم النمو المعرفي لهذه المرحلة، لابد أولا من أن نبين الفرق بينها وبين المرحلة السابقة.

لقد تركنا طفل المهد وقد كوَن مفاهيم ثابتة عن الناس والأشياء، واستطاع أن يحل بعض المشكلات البسيطة التي تواجهه، واستطاع أن يقوم بعملية تصنيف للأشياء التي حوله، أي أن يدرك أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأشياء بعضها ببعض، واستطاع أن يحتفظ ببعض الآثار لما يقع لحواسه من مثيرات، واستطاع أن يدرك العلاقة بين الأسباب والمسببات. إلا أن الحصيلة المعرفية لطفل المهد لا تعدو في الواقع عن كونها مجموعة من الإستراتيجيات لردود الأفعال نحو الأشياء والأشخاص - أو بتعبير بياجيه- فإن ذكاء الطفل في هذه المرحلة يتلخص فيما يكونه من أنساق Shemes للأفعال، وتطوير لهذه الأنساق. ويحدث ذلك كله دون استخدام للألفاظ أو الرموز. فمعرفة طفل الستة أشهر للعبة تتلخص في الأفعال التي يقوم بها نحوها (عضها، هزها، رميها ...).

---

[1] - حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

[2] - د. حامد عبد العزيز الفقي، دراسات في سيكولوجية النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص 30

وقد يستمتع الطفل عندما يهز اللعبة فتحدث صوتا فيستمر في تكرار هذا النشاط لكي يطيل من إحداث هذا التأثير السار. ويكتسب الطفل بذلك نسقا حركيا نحو اللعبة وهو أن يهزها كلما وقعت في متناول يده. ولنفرض أن هذه اللعبة قد وقعت من طفلنا هذا، بعيدة عن متناول يده، ولكن على مرأى من بصره. ليس أمامه في هذه السن إلا أن يبكي لكي يحصل عليها. ولكن بتقدم السن أي في السنة (1-1.5سنة) يصبح بإمكانه أن يقوم بمحاولات عشوائية للحصول عليها. وقد تصدر منه بالصدفة حركة، مثل جذب الملاءة، فيجد أن اللعبة تقترب. إنه على أبواب تعلم نسق جديد. وقد يستخدمه في مواقف أخرى. وهكذا تتكون حصيلة الطفل المعرفية في تلك المرحلة (مرحلة المهد) من مجموع هذه الأنساق الحركية التي يكتسبها عن طريق المواءمة (Accommodation)، أي الميل إلى التغير كاستجابة للبيئة، ثم الاستيعاب (Assimilation)، أي إدماج عناصر من العالم الخارجي ضمن نشاط الطفل الذاتي. بعبارة أخرى، فإن معرفة الطفل في تلك المرحلة، تنحصر فيما هو موجود **حاضر** وآني **مباشر** من أشياء وأفعال، إنه يفكر بجسمه أي عن طريق نشاطه الحركي وليس نشاطه العقلي. إلا أنه في قرب نهاية تلك المرحلة **الحسية الحركية**، أي ما بين السنة والنصف والسنتين تقريبا. وهو ما يسميه بالتطور السادس من المرحلة الحسية - الحركية، يصل الطفل إلى فهم تام لدوام الأشياء، أي يكتمل لديه مفهوم دوام الشيء. ومعنى ذلك أن صورة ذهنية عن الشيء تكون موجودة لديه في حالة غياب الشيء نفسه. وعندئذ يكون في استطاعة الطفل أن يفكر بعقله وليس بجسمه. ونضرب لذلك مثالا: طفل عمره سنتين بيده كوب عصير أو ما شابه ذلك. يريد أن يفتح الباب وبيده الكوب، لا يستطيع. يضع الكوب على الأرض لكي يفرغ يديه الاثنتين ليستخدمهما في فتح الباب، وفي أثناء تركيز نظره على الباب، يكون في نفس الوقت صورة ذهنية عن فتح الباب، وعن كوب العصير الذي يعترض الطريق (يحدث ذلك باكتمال مفهوم دوام الشيء). وعند هذه النقطة، يستطيع الطفل أن يحل مشكلاته عن طريق تكوينات "عقلية"، صورا ذهنية كانت أو رموزا، كبدائل للأشياء ذاتها. بعبارة أخرى، فإنه لا يكون عندئذ في حاجة إلى الوجود الطبيعي

للأشياء لكي يستطيع أن يدركها، أو يتعامل معها، أو يحل المشكلات المتعلقة بها. تلك هي الخاصية الرمزية التي يتميز بها تفكير الطفل في هذه المرحلة، والتي تجعلنا نقرر أن الطفل هنا يفكر بعقله بدلا من جسمه.

وقد اكتشفت البحوث أن القردة العليا مثل الشمبانزي والغوريلا تمر هي الأخرى بنفس المرحلة الحسية- الحركية التي يمر بها الطفل الإنساني[1] على أنه بمجرد وصول القردة إلى اكتمال مفهوم دوام الشيء فإن نموها العقلي يتوقف.

أ- مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational): بنمو القدرة على استخدام الصورة الذهنية والرموز يدخل الطفل حسب بياجيه إلى مرحلة ما قبل العمليات، وهي المرحلة التالية **للمرحلة الحسية- الحركية**. وتبدأ من سن الثانية حتى السابعة تقريبا، وقد أطلق بياجيه على هذه المرحلة اسم ما قبل العمليات، لأن الطفل -في رأيه- لا يكون بعد قد اكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية، التي تتصف بها المرحلة التالية في النمو العقلي، ذلك أنه مع بداية التمثيل الرمزي للبيئة، ونمو القدرة على التصور الذهني للأشياء والأحداث، فإنه تتكون لدى الأطفال مفاهيم غير ناضجة يسميها بياجيه **ما قبل المفاهيم (Préconcepts)** مثلا: قد يكون لدى الأطفال في هذه المرحلة فكرة عامة وهي أن الطيور لها أجنحة وتطير وغالبا ما توجد على الشجر، أو أن السيارات لها عجلات وأبواب وتوجد في الشوارع، إلا أنهم لا يستطيعون أن يميزوا بين الأنواع المختلفة من الطيور أو السيارات. وبمجرد وصول الطفل إلى هذه المرحلة، بما يتضمنه ذلك من قدرة على التذكر الرمزي لسلوك سبق أن رآه عيانا في نموذجه الأصلي. وهناك إلى جانب ذلك أحلام الطفل، ورسومه التي يعبر فيهما بأسلوب رمزي عن خبراته الذاتية، وهكذا. وإن كان ذلك كله يعني شيئا، فإنما يعني أن هناك نشاطا معرفيا يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجابة آجلة لهذه المثيرات. ولعله يكون من الأجدر بنا عند هذه النقطة،

---

[1] - شوفالي Chevalier, Skolnikof & Kids-1979 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

أن نعرف شيئا عن ذلك من النشاط المعرفي قبل أن نحدد خصائصه ووظيفته في حياة الطفل النفسية في هذه المرحلة.

ب- وحدات النشاط المعرفي: يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يستخدم جميع وحدات النشاط المعرفي الخمس وهي: الشكل التصوري العام، الصور الذهنية، الرموز، المفاهيم والقواعد. وفيما يلي تعريف لكل وحدة من هذه الوحدات.

* **الشكل التصوري العام (Shema):** وهو طريقة العقل في تصوير المظاهر الهامة أو الملامح المميزة لحدث ما، وهو في ذلك أشبه إلى حد ما بما يخرجه لنا رسام كاريكاتوري للوجه مثلا، ذلك أن مثل هذا الرسام يبالغ دائما في الملامح المميزة. ويجب أن لا نخلط بين **الشكل العام** كوحدة معرفية، وبين **الفكرة**. فإذا كونت طفلة ما شكلا عاما عن الأم مبنيا على أساس رؤيتها إياها وهي تضع أخاها الأصغر، فليس معنى ذلك أن في استطاعتها أن تكون شكلا عاما عن الحنان أو التغذية فهما من الأفكار المجردة وليس من الأحداث الطبيعية الحية، وهذه التفرقة هامة جدا، لأنها توقفنا على حقيقة القدرات الموجودة عند الطفل في هذه المرحلة. ولدى أطفال هذه المرحلة قدرة هائلة على تخزين **الأشكال العامة**، فقد عرض على مجموعة من الأطفال في سن الرابعة ستون صورة على مدى يوم واحد. وكانت كل صورة، تعرض على الطفل لمدة ثانيتين، وفي اليوم التالي عرض على هؤلاء الأطفال مائة وعشرون صورة، ستون منها عرضت عليهم في اليوم السابق، وطلب من هؤلاء الأطفال أن يحددوا الصور التي سبق وأن عرضت عليهم. وكانت النتيجة أن الطفل المتوسط أجاب إجابات صحيحة في 80% من الحالات.[1]

* **الصورة الذهنية:** هي تمثل أكثر تفضيلا وأشد وعيا من الشكل التصوري العام أشبه بصورة كاملة عن الشخص، في حين أن الشكل التصوري العام أشبه بصورة كاريكاتورية. لذلك يبدو أن طفل المهد ليست لديه صورة

[1] - كاقان Kagan & Klien-1973 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

ذهنية بهذا المعنى، بل مجرد أشكال تصور عامة. وتساعد الصور الذهنية الطفل على أن يجيب عن أسئلة مثل: هل للفيل أذنان؟ وبالرغم من أن الكبار يمكنهم أن يقولوا نـــعم. كإجابة فورية على هذا السؤال، فإن طفل ما قبل المدرسة يشعر بأنه في حاجة إلى أن يستحضر صورة ذهنية، قبل أن يكون باستطاعته حل هذه المشكلة.[1]

* **الرموز**: بينما تعتمد الأشكال التصورية العامة والصور الذهنية على النواحي المادية لأحداث إدراكية معينة، نجد أن الرموز عبارة عن طرق جزافية لتمثيل أحداث عينية، أو صفة الأشياء والأفعال أو الخصائص المميزة لها. مثلا يعرف طفل ما قبل المدرسة أن الجمجمة والعظمتين المتقاطعتين ترمز إلى الخطر، وأن إشارة المرور الحمراء ترمز إلى الوقوف، والخضراء إلى السير وهكذا. كذلك فإن طفل هذه المرحلة بإمكانه أن يتعامل مع الأشياء باعتبارها رموزا، بل انه يغرق في ذلك، سواء في أثناء ما يسمي باللعب الإيهامي، أو عندما يقوم بتقليد الكبار. ويستغرق هذا النشاط الرمزي التخيلي معظم وقت الطفل في هذه المرحلة، فعندما يقدم لك طفل قطعة من الصلصال مثلا على أنها كعكة، ويطلب منك أن تأكلها، أو عندما يجعل من إبريق الشاي اللعبة، إبريقا حقيقيا مليئا بالشاي، أو عندما تمسك طفلة بدميتها، وتجعل منها ابنتها، في كل هذه المواقف يمارس الطفل نشاطا تخيليا رمزيا، يتميز به سلوكه في هذه المرحلة. ويحصر بياجيه النشاط التخيلي الرمزي للطفل في هذه المرحلة في خمسة أشكال هي:

_ التقليد في غير وجود نموذج
_ استحضار الصور الذهنية للأشياء في حالة غيابها
_ الرسم التخيلي
_ اللعب الإيهامي
_ واللغة[2]

---

[1] ـكوسلين Kosslyn-1976 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

[2] ـ جان بياجيه Piaget 1970، عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

إن هذه الوظيفة الرمزية في نمو الطفل المعرفي في هذه المرحلة، تجعله يأخذ بعدا جديا هاما يختلف تماما عنه في مرحلة المهد. وتؤدي هذه القدرة الجديدة وظائف متعددة في حياة الطفل في هذه المرحلة. فهي تساعده على أن يزاول نشاطه بمستوى جديد، فقد أصبح نشاطه الآن غير مقصور على البيئة المباشرة، بل أصبح بإمكانه أيضا أن يتناول الماضي والمستقبل، وأن يتحدث عن الأشياء غير الحاضرة. ذلك أن بإمكانه الآن أن يصور شيئا، أو حدثا غير موجود هنا والآن، عن طريق كلمة أو أي رمز آخر. ليس هذا فقط، بل إن مثل هذا النشاط المعرفي الرمزي، يؤدي للطفل وظائف أخرى غير معرفية.

* **المفاهيم:** المفهوم هو مجموع الصفات المشتركة بين **أشكال تصورية عامة** أو **صور ذهنية** أو **رموز**، فمفهوم الكلب مثلا يشير إلى مجموع الصفات، أو الخصائص التي قد تجمع بين وجود الشعر والذيل ووجود أربع قوائم واستطالة الوجه والنباح مثلا. وعلى هذا النحو فإن "الحيوان، الإنسان والطعام.."، كلها مفاهيم لا تعبر عن حدث معين بالذات، وإنما عن صفة أو صفات عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث. على أننا يجب أن نتذكر هنا ملاحظة بياجيه عن المفاهيم التي يكونها الطفل في هذه المرحلة، ومدى تصورها على أن تكون ممثلة تمثيلا واقعيا كاملا للأشياء التي تعبر عنها، فهي في الواقع تمثل معرفة الطفل عن هذه الأشياء أو بمعنى آخر خبرته الذاتية بها.

* **القواعد:** القاعدة أساسا هي عبارة تتعلق بالمفاهيم، أي تتناول المفاهيم في علاقاتها مع بعضها البعض. بمعنى آخر، هي أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم، شأنها في ذلك شأن القضايا المنطقية التي تتناول مفهوما معينا في صورة الموضوع، ومفهوما آخر في صورة المحمول. مثلا"الماء رطب"، "الشتاء بارد"، "النار تحرق"، ولا شك في أن هذه الأحكام أو القواعد، شأنها شأن المفاهيم تختلف في مدى وقتها، واتساع دائرتها، باختلاف مراحل النمو. كما أن كل المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل في عمليات أخرى أكثر تعقيدا. كما أن جميع الوحدات المعرفية ليست ثابتة، بل تخضع لعمليات تطور مستمرة في داخل النشاط

المعرفي العام. وعلى ذلك فلا يوجد حد فاصل بين الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية.

جـ- العمليات المعرفية: يتضمن النشاط المعرفي كما سبق أن أشرنا وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية. ويمكن حصر تلك العمليات فيما يلي الإدراك والتذكر والاستدلال والتبصر والاستبصار.

وبالرغم من أن هذه المصطلحات تعتبر مألوفة إلى حد ما إلاَ أن تعريفها بعبارات محددة سوف يساعد على زيادة الإيضاح عندما نتحدث عن خصائص النشاط المعرفي سواء في هذه المرحلة، أو في المراحل التالية. وفيما يلي تعريف مختصر لكل عملية من هذه العمليات.

* **الإدراك:** هو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تصلنا من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس.

* **التذكر:** هو العملية التي تشير إلى اختزان واستدعاء المعلومات التي تأتينا عن طريق الإدراك.

* **الاستدلال:** هو العملية التي تشير إلى استخدام المعرفة في إجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج.

* **التبصر:** هو العملية التي تشير إلى تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف.

* **الاستبصار:** ويشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة.

2-7-2- خصائص النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: قبل أن نتحدث عن الخصائص المميزة للنمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، لابد أن نتذكر أولا أن طفلنا هذا "وقد أصبح الآن يملك ناصية القدرة على استخدام الوحدات المعرفية من صور ذهنية ورموز ومفاهيم وقواعد"، صار عليه الآن ليس فقط أن يدرك وأن يتذكر، بل أيضا أن يفكر "**يخلص إلى نتائج من مقدمات معينة**" وأن يحكم ويقرر، وذلك بناء على ما تفرضه عليه ظروف البيئة سواء كانت مادية أو اجتماعية، على أن هذا الطفل لم يكن موجودا في هذا العالم من

قبل، ومعنى ذلك أن خبرته به جديدة وقاصرة. إنه لم يمتثل بعد للقوانين والقواعد التي تحكم الأوضاع في عالمه المحيط به، فإلى أي شئ يحتكم إذن إذا ما أراد أن يستنتج أو يفكر أو يقيم؟ ما هو إطاره الرجعي عندما يدرك الظواهر من حوله؟ وتكوين مفاهيمه عن تلك الظواهر ويتذكر ما مر به من خبرات ويتصور أو يتخيل صفات أو أوضاع لما يحيط به من كائنات؟ ليس له في الواقع من إطار رجعي سوى خبرته الذاتية، أي ذاته وما يدركه عنها بشكل مباشر إنه في ذلك يكون أشبه بالإنسان البدائي الذي فسر ظواهر الكون على شاكلته. فالأشياء بالنسبة لطفلنا هذا هي ما يبدو له منها وليس ما يكون عليه قوامها في ذاته، فهي صغيرة إذا بدت له صغيرة، وهي نفسها كبيرة إذا بدت له كبيرة، وهكذا. وقيمة الشيء هي ما يعنيه هذا الشيء بالنسبة له وليس بالنسبة للآخرين. وكل شيء حوله يمكن أن يتكلم، وأن ينام وأن يشرب ... الخ، تماما كما يفعل هو، ولو كان هذا الشيء دمية أو حتى حجرا وهكذا، من وجهة نظره يكون إدراكه للأشياء وتصوره إياها وتقييمه لها. ذلك – إجمالا– ما توصل إليه بياجيه من حيث الخصائص التي تميز النمو المعرفي لطفلنا في هذه المرحلة، وإن كان بياجيه قد توصل إلى هذه النتائج ليس عن طريق الاستدلال المنطقي، وإنما عن طريق الملاحظات والتجارب التي أجراها على أطفاله. فيما يلي تفصيل للخصائص التي يتميز بها النمو المعرفي لطفل ما قبل الدراسة، مدعما بالتجارب التي أجراها بياجيه مع أحد تلاميذه في هذا الصدد.

أ– **التفكير الأرواحى (Animistic Thinking)**: لعل إسقاط الطفل نفسه على الكون المحيط به وتفسير كل شيء على شاكلته يظهران أشد ما يظهران في إسباغه الحياة على الأشياء الجامدة. وهناك حديث طريف بين بياجيه وطفل في هذه المرحلة.

بياجيه: هل تتحرك الشمس؟

الطفل: نعم عندما يسير الواحد منا فإن الشمس تتبعه. وعندما يدور تدور معه ألا تتبعك أنت أيضا؟

بياجيه: لماذا تتحرك الشمس؟

لطفل: عندما يمشي أحد تذهب هي أيضا.

بياجيه: لماذا تذهب؟

الطفل: لكي تسمع ما تقول.

بياجيه: هل هي حية؟

الطفل: طبعا وإلا لما تبعتنا ولما أنارت (Piaget 1960).

ولعل الطفل في هذه المرحلة قد أسبغ الحياة على الشمس، لأنها ظاهريا تتحرك، والحركة من صفات الأشياء الحية، إلا أن الطفل في هذه المرحلة قد أسبغ الحياة أيضا على أشياء، قد لا تكون لها علاقة بالكائنات الحية. على أن بياجيه يرجع هذه الظاهرة إلى أن أطفال هذه المرحلة يعتمدون في تفكيرهم على الحدس أو البداهـــة **Intuition** وليس على المنطق، بمعنى أنهم يعتمدون على حواسهم وتخيلهم وبداهتهم أكثر مما يعتمدون على المنطق.

ب- التمركز حول الذات (Egocentrism): لا يقصد بياجيه بذلك أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون أنانيين، بل يقصد فقط أنهم يدركون العالم من منظورهم الخاص. والواقع أن المفهوم يمكن تعميمه مع ذلك على سلوك الطفل الاجتماعي وليس فقط على سلوكه المعرفي. ولكن حتى في هذا المجال الاجتماعي لا يتضمن هذا المفهوم معنى الأنانية. وهو يعني بالنسبة للنمو المعرفي أن الطفل لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر في إدراكه للأشياء. فمثلا إذا سألت طفلا في سن الثالثة وهو يقف أمامك عن يده اليسرى فانه يجيبك، لكن إذا سألته وهو مواجها لك عن يدك اليمنى واليسرى فانه يشير إلى اليد المقابلة ليده في كل حالة، ذلك أنه لا يستطيع أن **يتصور** أنه يقف أمامك، لا يستطيع أن يخرج عن منظوره الخاص. ويظهر هذا التمركز حول الذات أيضا في رسوم الأطفال، فرسوم الأطفال في هذه المرحلة تتسم بالسطحية والشفافية والمبالغة. فهو يرسم المنزل مثلا في شكل مستطيل مقسما إلى أقسام، وكل ما بداخله ظاهر كما لو كان هذا المنزل مبنيا من مادة شفافة، ذلك أن الطفل لا يجد ما يمنعه من أن يظهر ما يريد أن يعبر عنه، فهو لا يتقيد بالأوضاع الموضوعية بل بما يريد هو، فذاته هي المرجع وليس الموضوع الخارجي. مثل هذه المبالغة في الرسم

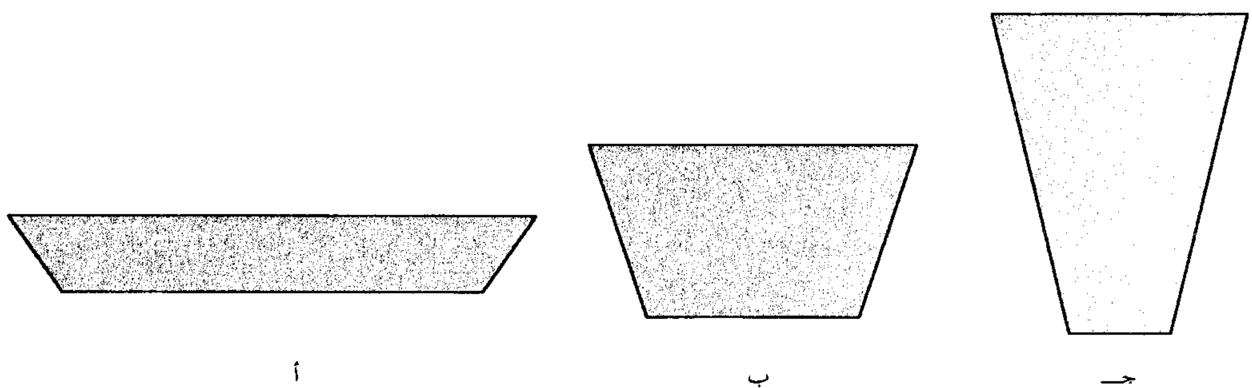
زيادة أو نقصان هي تعبير بشكل أو بآخر عن قيمة الشيء الذي يبالغ الطفل في إظهاره، وقيمة الشيء هي ما يعنيه الشيء بالنسبة للطفل وليس لما هو عليه في واقع الأمر.

جـ- مشكلة الاحتفاظ (Conservation Problem): إن أهم عملية بالنسبة للطفل من الناحية المعرفية في رأي بياجيه هي تكوين مفاهيم ثابتة مستقرة بالنسبة لبقاء الأشياء حتى عند غيابها عن حواسه. لكن ما إن يحل الطفل مشكلة بقاء الشيء، حتى يواجه مشكلة أخرى في هذه المرحلة وهي مشكلة بقاء صفات الأشياء مثل الكم والعدد والوزن والحجم. والمقصود بذلك بالطبع هو قدرة الطفل على الاحتفاظ بهذه الصفات ثابتة في ذهنه، بالرغم من التغير الظاهري لها. والطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يقوم بذلك الاحتفاظ، مثلا يعرض على الطفل إناءان متماثلان (أ، ب) مملوءان بكميتين متساويتين من السائل كما هو موضح في الشكل رقم 1-1-1.

تجربة أخرى لبياجيه: كأسان صغيرتان أ، آ متماثلتان في الحجم. تملأ كل منهما بعدد متساو من الفاصوليا مثلا. ويؤمن الطفل على هذه المساواة، حيث أنه هو الذي ملأ الكأسين بنفسه. مثلا كان كلما وضع حبة في الكأس (أ) بإحدى يديه وضع مثلها في الكأس (آ) بيده الأخرى، بعد ذلك يفرغ ما في الكأس (أ) في كأس أخرى (ب) يختلف شكلا، في حين تبقى الكأس (آ) ممتلئة كمعيار. إن الأطفال في سن من أربع إلى خمس سنوات. يستنتجون عندئذ أن كمية الفاصوليا قد تغيرت، وذلك بالرغم من أنهم يكونون متأكدين من أن حبة فاصوليا واحدة لم تضف أو تحذف، فإذا كانت الكأس (ب) طويلة ورفيعة فسوف يقولون إنَ الفاصوليا فيها أكثر من ذي قبل لأنها أعلى، ولكنهم يتفقون على أية حال على عدم القدرة على الاحتفاظ بالكم ثابتا بمعنى أن الكمية للفاصوليا في نظرهم قد تغيرت (Piaget 1947).

إن الطفل يقيم تقريره فيما يتعلق بكمية الفاصوليا أو الماء في الكأس على إدراكه للمستوى الذي يصل إليه أي منها، على أن المسألة ليست ببساطة مسألة خداع للبصر. إن الذي يحدث تبعا لرأي بياجيه هو أن الطفل "**يركز**"

انتباهه أو تفكيره علي مظهر واحد للمشكلة وهو مظهر الارتفاع ويغفل المظاهر الأخرى كالتي تتعلق بالسعة في كل من الكأسين. وإذا فرض وأن فرغت الكأس (ب) في هذه التجربة الأخيرة من كأس أخرى أطول وأرفع من الكأس (ب) ولتكن (ج) فإن الطفل قد يقول إن الفاصوليا في هذه الكأس الأخيرة (ج) أكثر منها لأنها "أشد ضيقا". إن انتباه الطفل هذا قد "تركزّ" على السعة وليس على الارتفاع، أي أنه في كل حالة لا يستطيع إلا أن "يركز" على بعد واحد فقط. أو بمعنى آخر لا يستطيع أن يستوعب أكثر من ناحية واحدة فقط من المشكلة في كل مرة. انظر الشكل رقم (2-1).



شكـــــــل رقم (2-1)

ولا يقتصر هذا الموقف على مشكلات الكم فقط بل يمكن إجراء مثل هذه التجارب على أية صفة أخرى كالحجم والوزن والعدد والمساحة، وهي جميعا تجارب متشابهة في خطواتها، ففي كل حالة تتضمن المشكلة ثلاث خطوات هي:

- أن يطلب من الطفل التحقق من أن هناك مقدارين متساويين في الوزن أو الحجم أو في العدد أو الكم، ويستطيع معظم الأطفال في سن الرابعة أن يفعلوا ذلك.
- يعاد تشكيل مادة التجربة تحت سمع وبصر الطفل وأحيانا يحدث ذلك بواسطة الطفل، كأن يقوم بوزن المادة بنفسه مثلا ووضعها في الآنية.
- يطلب من الطفل أن يحكم على ما إذا كان المقداران اللذان يبدوان الآن مختلفين شكلا لا يزالان متساويان. وفي جميع الحالات بالطبع يفشل الطفل

في إدراك حقيقة أن المقدارين يظلان متساويين عندما يختلفان من حيث الشكل الظاهري. طريقة أخرى لوضع المشكلات المعروضة سابقا، هي أن يطلب من الطفل أن يتصور عودة المادة إلى ما كانت عليه سابقا، أي أن السائل في الإناء (ج) مثلا قد أعيد إلى الكأس (أ). إن هذه العملية بالطبع تعيدنا إلى الوضع الذي بدأنا منه مبرهنين بذلك أن مقدار الماء الذي يوجد الآن في الإناء المختلف شكلا هو نفسه الذي كان في الإناء المتماثل شكلا. هذه القدرة على تصور أو تخيل إمكانية عكس العملية التي قمنا بها، يسميها بياجيه بـ **المعكوسة Reversibility** بمعنى أن كل عملية يمكن عكسها أو إرجاعها إلى أصلها دون حدوث أي تغير. إن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يتصور ذلك، أي أنه لو سئل ماذا يحدث لو أننا أعدنا الماء إلى الإناء (أ)؟ فإنه لا يستطيع أن يتصور أنه سيعود إلى ما كان عليه. مثال عن **المعكوسة** من الحياة اليومية سئل طفل عمره أربع سنوات هل لك أخ؟ فأجاب: نعم، ثم سئل بعد ذلك: ما اسمه؟ فقال: أحمد، ولكن عندما سئـــل: هل أحمد له أخ؟ قال: لا.

د- **التفكير الحدسي (Intuitive Thinking)**: ويخلص بياجيه (1947) من جميع تلك الظواهر إلى أن الطفل في هذه المرحلة لا يكون قد تم لديه بعد البناء المعرفي الذي يمكنه من أن يأخذ في الاعتبار ذهنيا جميع العلاقات المتضمنة في الموقف، الارتفاع والسعة والمعكوسة في التجارب المذكورة مثلا، إنه إذا فعل ذلك فإنه يكون قد تحرر من التركيز Decenter. ولكنه لا يفعل لأن البناء المعرفي للطفل يكون في هذه المرحلة قائما على أساس من المظهر السطحي -الارتفاع وحده أو السعة وحدها- فالطفل في هذه المرحلة يعتمد في تفكيره بشكل أكبر على حواسه وتخيله أكثر من أي شيء آخر. وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه **التفكير الحدسي**. والتفكير الحدسي هو ذلك الذي يخمن فيه الطفل الحل بناء على ما تظهره له حواسه وليس قبل أن يصل الطفل إلى سن السادسة أو السابعة حيث يصبح بإمكانه أن يكون أنساقا (Systems) من العلاقات، يقيم عليها تفكير الطفل، إن تفكيره عندئذ يكون **تفكيرا منطقيا**

وليس **حدسيا**، ذلك أن تكون مثل هذه الأنساق من العلاقات هو عملية عقلية أو عملية معرفية لا قبل للطفل بها وإنما هي الخاصية المميزة لطفل المرحلة التالية.

2-8- النمو اللغوي: بعد سن الثالثة تنمو مفردات الطفل بسرعة كبيرة، إذ يضيف الطفل الجديد تلك المفردات يوميا. ويصل متوسط عدد المفردات في سن الثانية والنصف إلى 400 كلمة تقريبا بعد أن كانت خمسين فقط في سن السنتين، وعند بلوغه الثالثة يمكن أن تصل حصيلة الطفل من المفردات إلى 1000 كلمة في المتوسط، وفيما بين الثانية والثالثة يزداد أيضا عدد الكلمات التي يمكن أن يركب منها الطفل جملة مفيدة، فبعد أن كان يبدأ بكلمتين يصبح في مقدوره تكوين جملة من ثلاث أو أربع كلمات. كما يصبح 80 % من كلامه تقريبا مفهوما حتى بالنسبة للغرباء ولا يصل الطفل إلى الرابعة إلا ويكون قد أتقن اللغة تماما.

2-8-1-اللغة وخصائص النمو في هذه المرحلة: في هذه المرحلة -بين الثانية والرابعة- لا يستعمل الأطفال التراكيب اللغوية الصحيحة. حيث إن لهم تراكيبهم الخاصة التي لا تتفق وقواعد التركيب عند الكبار، سواء كان ذلك فيما يتعلق بالكلمات أو بالجمل. فمثلا الطفل يقول: "أحمرة" بدلا من "حمراء" و"قلمات" بدلا من "أقلام" كذلك يفعل الطفل في تركيب الجمل. فقد يعمم مثلا استعمال كلمة "لا" للنفي في جميع الحالات. وقد لفتت هذه الظاهرة نظر علماء النفس اللغويين أمثال (لينبرغ، كراوس، جلكسبرغ، فيجوتسكي وفلافل) كظاهرة ذات دلالة خاصة في تفسير العملية التي يكتسب بها الطفل لغته. إن الطفل في مثل هذه الحالات إنما يبتدع صيغة للتعبير عن أفكار ربما لم يكن قد سبق له أن استمع إليها أبدا من الكبار المحيطين به، وإذا كان لهذه الأخطاء أن توحي بشيء، فإنما توحي بأن الأطفال تشغلهم بالفعل مسألة اكتساب قواعد التراكيب اللغوية، فبقاء على ما يسمعونه من نماذج لغوية، يقومون بفعل فروض معينة ثم يضعون هذه الفروض موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي. إنهم يحاولون أن يطبقوا تلك القواعد اللغوية التي بنوها لأنفسهم في محاولات التعبير عن أفكارهم، وعندما يتضح لهم خطؤها يعدلونها تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب

الكبار إلى أن تصبح مطابقة لتراكيبهم(Lennenberg1967). بعبارة أخرى فإن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها، إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار.

هذه هي فكرة النظرية المعرفية في اكتساب اللغة، إنها تؤكد على أن للطفل دورا فعالا في اختيار المفردات والقواعد التي يتعلمها، إنه من غير المحتمل أن تكون تلك الأخطاء التي يقع فيها الطفل ناتجة عن تقليده للكبار في كلامهم، ولذلك فهم يستبعدون التفسير القائم على أساس عملية تعلم قوامها التقليد أو التدعيم والتدريب. والواقع أنه على فرض أن للتدعيم دورا في اكتساب الكلمات لمعانيها، فإن الأطفال لا بد من أن يعتمدوا على قدراتهم المعرفية الخاصة ومهاراتهم في حل المشكلات من أجل الوصول إلى قواعد يطبقونها في لغتهم الخاصة، ذلك أنه بدون قواعد فإن الأطفال يصبحون غير قادرين على تنظيم كلماتهم والترجمة عن أفكارهم بعبارات ذات معنى يمكن أن يفهمه الآخرون.

باختصار إذن فإن التقليد أو المحاكاة قد تمد الأطفال باللبنات الأولى للغتهم، ولكن استخدام هذه اللبنات في بناء الشكل الذي يمكن من خلاله ترجمة أفكارهم إلى كلمات، إنما يعتمد على جهدهم الخاص. وهذا يعكس استخدام الأطفال للرموز اللغوية كنزعة أساسية عندهم إلى تأكيد الذات والقدرة على السيطرة التي اعتبرناها فيما قبل المحور الرئيسي للنمو في هذه المرحلة.

2-8-2- وظائف اللغة في هذه المرحلة: تعتبر اللغة في هذه المرحلة أداة، هي نفسها ذات فائدة كبرى في زيادة قدرة الطفل على السيطرة، ليس فقط على البيئة التي يعيش فيها بل أيضا على دوافعه الخاصة. فبقدر ما يكون الأطفال قادرين على التعبير عن رغباتهم بوضوح بقدر ما تكون الفرصة لديهم أكبر في إشباع حاجاتهم، ذلك أنه عندما يشعر الطفل بأن رغبته لم يستجب لها فإنه يستطيع عندئذ أن يعبر عن ذلك إذا كان متمكنا من اللغة، ثم إن المشاعر التي يستطيع الطفل أن يعبر عنها تصبح أكثر طواعية للضبط من تلك التي لا يستطيع التعبير عنها، وبذلك تزداد قدرة الطفل على السيطرة على دوافعه. كذلك

يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يوسط اللغة في ضبط مشاعره بطريقة أخرى، فالأطفال اللذين في مقدورهم أن يتحدثوا إلى أنفسهم قد يمكنهم أيضا من أن يسيطروا على مخاوفهم ويعدلوا من غضبهم ويخففوا من إحباطا تهم وذلك عن طريق تكرار بعض العبارات المهدئة التي قد سمعوها من آبائهم.

2-8-3- اللغة والتواصل في هذه المرحلة: إن عملية التواصل بين الطفل والمحيطين به تبدأ قبل أن يكتسب الطفل القدرة على استخدام الرموز اللغوية. فقد كان في مقدوره في المرحلة السابقة أن "يقرأ" الإشارات غير اللغوية من ابتسامات وإيماءات واتصال جسدي، كما كان في مقدوره أيضا إرسال إشارات يستطيع الآخرون قراءتها عنه. إلا أن اكتساب اللغة يزيد بالطبع من قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين، ومع ذلك فإن من الأهمية الكبيرة بمكان أن نفرق بين الكفاءة في استخدام اللغة، وبين الاستخدام الفعال لها في التواصل. ذلك أن استخدام اللغة في التواصل يتضمن القدرة على أن يأخذ من يستخدمها وجهة نظر المستمع. ولقد سبق أن ذكرنا بأن الطفل يملك رصيدا لغويا تقريبا كبيرا في سن الرابعة أو حتى الثالثة والنصف، إذ يستطيع عندئذ أن يعبر عن مشاعره ويعرف الآخرين باحتياجاته ويناقش بطريقة عامة ما يعتريه في يومه من خبرات وأحداث عامة. ولكن حتى عندما يبلغ العاشرة من عمره فإنه لا يستطيع أن يصل إلى مستوى كبير من حيث الكفاءة في التواصل، ذلك أنه لا يستطيع دائما أن يأخذ وجهة نظر الآخرين كما أن قدراته في الإقناع ما زالت آخذة في النمو.

وتوضح لنا التجربة التي أجراها كراوس وجلكسبرغ (Krauss & Glucksberg 1969) الفرق الموجود بين الكفاءة اللغوية والكفاءة في التواصل، ففي هذه التجربة يجلس طفلان كل منهما في مواجهة الآخر ولكن تفصل بينهما شاشة تمنع كل منهما من رؤية الآخر. وأمام كل من الطفلين وضعت مجموعة من ستة مكعبات خشبية مرسوم على كل منها شكل مختلف، وقد رصت هذه المكعبات أمام الطفل الأول بنظام معين، في حين بعثرت أمام الطفل الثاني بغير نظام. وقد حدد دور الطفل الأول على أساس أنه هو "المتحدث". وكان المطلوب

منه أن يصف الأشكال الموجودة على المكعبات حتى يستطيع الطفل الثاني "المستمع"، أن يرتب مكعباته بنفس الترتيب الذي توجد عليه مكعبات الطفل المتحدث. ولكي يحدد المتحدث ما يحتاج إليه المستمع، وكي يرتب مكعباته بنجاح، لابد من أن يأخذ وجهة نظر المستمع. على أن تجربة كراوس وجلكسبرغ أثبتت أيضا أن طفل ما قبل المدرسة لا يستطيع أن يحقق ذلك، أي أنه كمتحدث لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر المستمع. فالطفل الذي يحدد لشكل ما مثلا بأنه شكل "يشبه قبعة أمي" لا يدرك أن مثل هذه المعلومة عديمة الفائدة من وجهة نظر المستمع. وقد استنتج الباحثان من ذلك أن أطفال ما قبل المدرسة وإن كانوا يستطيعون أن يتحدثوا بطلاقة، إلا أنهم يجدون صعوبة كبرى في أن ينقلوا المعلومات إلى الآخرين، ذلك أنهم يكونون مقيدين بشدة بوجهة نظرهم الخاصة.

ولقد أكد نتائج هذه الدراسة البحث الذي أجراه فلافل (Flavell, 1968) حيث وجد أن الأطفال في هذه المرحلة عندما يريدون وصف لعبة لمستمع معصوب العينين فإنهم لا يستطيعون أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الوضع الخاص للمستمع، فيقولون مثلا: "ثم عليك أن تحركها في هذه الجهة". فتحديد الجهة لمعصوب العينين لا يعني شيئا.

ونحن نلاحظ الأطفال وهم يلعبون معا لكنهم لا يتحدثون معا، فكلا منهم إنما يتحدث إلى نفسه أو إلى الهواء من حوله. حيث وصف بياجيه حديث الأطفال في هذه المرحلة بأنه ذاتي (Egocentrique)، وهو ضاما بذلك هذه الظاهرة إلى الخاصية العامة التي تعرف بالتمركز حول الذات. ففي نظر بياجيه أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين وجهة نظره الخاصة ووجهة نظر الآخرين، والتواصل لا يمكن أن يتم في مثل هذه المواقف لأن الطفل لا يكون راغبا في التواصل بقدر ما يكون راغبا في التعبير عن نفسه فحسب. وقبل أن يستطيع الطفل أخذ وجهة نظر الآخر، أو بعبارات بياجيه "أن يلعب دور الآخر، فلن يستطيع أن يحقق التواصل المطلوب"[1].

[1] - حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

على أن البعض يخالف بياجيه في تفسيره هذا، وإن كان في النهاية يصل إلى نفس النتيجة. فالعالم الروسي فيجوتسكي[1] (Vygotsky, 1956)، يرى أن فشل اللغة الخاصة في التواصل لا يعني عدم وجود الرغبة عند الطفل في التواصل ولا حتى عدم قدرته على ذلك، فهناك رغبة اجتماعية وراء لغة الطفل في رأي هذا العالم. ولكن الذي يحدث في الواقع هو أن كلام الطفل يكون موجها إلى نفسه، فالطفل يميز بوضوح بين نفسه كمستمع. وبالرغم من أن الطفل يكون موجها كلامه إلى نفسه، فإن ذلك في نظر فيجو تسكي -لا يجرده (أي كلام) من صفته الاجتماعية- عندئذ يظل الكلام يحمل معنى القدرة الاجتماعية على التواصل. فالذات -في رأيه- مستمعة أوثق صلة وأكثر تفهما للطفل من أي مستمع آخر.

وعلى أي حال فسواء أخذنا بنظرية بياجيه التي تدعي بأن الطفل لا يستطيع ولا يريد أن يأخذ وجهة نظر الآخر، أو رأي فيجوتسكي الذي يقول بأن الطفل لا تعوزه هذه الرغبة أو هذه القدرة، وكل ما في الأمر أنه لا يفرق بين نفسه بين الآخرين، فإن حديث الأطفال في هذه المرحلة يكون موجها إلى أنفسهم أو إلى الهواء من حولهم، أكثر من أن يكون موجها إلى بعضهم البعض.

2-9- النمو الانفعالي: ربما كانت الحياة الانفعالية -الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة هي أشد النواحي تأثرا بالتناقص الذي يقع بين الطفل وبين السلطة المحيطة به في الثقافة التي يعيش فيها. إن أهم ما تتميز به هذه المرحلة من الناحية الانفعالية -الاجتماعية، هو العنف وشدة التأثر، وعدم الاستقرار. فنوبات الغضب إلى حد التشنج والعدوان والخوف إلى حد الذعر والغيرة إلى حد التحطيم والحزن إلى حد الاكتئاب والفرح إلى حد الابتهاج تم التذبذب السريع بين هذه الحالات من كائن يعيش في دقائق حياة لا نهاية لها من الألم، ثم فجأة تكون هذه الآلام قد اختفت وحلت محلها سعادة لا نهاية لها. كل هذه مظاهر عادية نلاحظها جميعا بوضوح على طفل هذه المرحلة، ولكن الشيء غير الواضح

[1] - فيكوتسكي 1956، عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

بالنسبة للمخالطين للطفل هي الأسباب التي تكمن وراء ذلك كله، على أن ذلك الغموض يزول تماما إذا ما أمعنا النظر في طبيعة الطفل في هذه المرحلة.

2-9-1- طبيعة الطفل في هذه المرحلة: إن من أهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة هو اعتماده على من حوله. إنه يميل بشدة إلى الاستقلال والذاتية. ولكن ليس معنى ذلك أنه قد أصبح بالفعل مستقلا، بل إنه يشعر تماما أنه لاغنى له عن الاعتماد على الكبير. ولا شك في أن هذا الموقف الطبيعي يعتبر من أهم العوامل التي تجعل الطفل أكثر قابلية للتأثر بالظروف التي تحيط به. ذلك أن الطفل بحكم هذه الطبيعة القاصرة، لا يملك من القوة أو الحيل ما يدفع به الضرر عن نفسه إذا وقع، أو يحقق النفع لنفسه إذا أراد النفع. فهو من الناحية الجسمية ضعيف، ومن الناحية العقلية لا يستطيع أن يقيم مفاهيمه على أسس موضوعية، أو يقوم بالعمليات العقلية التي تمكنه من أن يستنتج بشكل منطقي وواقعي. ليس هذا فحسب، بل إن الشعور المفقود لدى الطفل بالزمن يجعل منه كائنا لا يستطيع أن "يأمل". إن ما فقد في نظر الطفل فقد إلى الأبد، وما يعانيه من آلام حالية لا يبدو له نهاية، ومعنى ذلك أن الطفل لا يستطيع أن يتحكم في انفعالاته أو حتى أن يخفف منها.

2-9-2- الأباء وخوف الأطفال: إن معظم المخاوف مكتسبة، فالخوف استجابة مشتقة من الألم. والأطفال لا يولدون "خوافين" بل يتعلمون ذلك الخوف، وحيث أن معظم التعليم يكتسبه هؤلاء الصغار في المنزل، فلا غرابة إذا قلنا أن الأطفال يبدون استعدادا قويا لالتقاط مخاوف آبائهم. ولا نقول ذلك على سبيل التصور فحسب، بل بناءا على البحوث التي أجريت في هذا المجال[1] (1932,Hagan) يلتقط الأطفال مخاوف آبائهم عن طريق ميكانيزم التوحد أو عن طريق التعلم بالمشاهدة، والمخاوف التي تكتسب عن هذا الطريق تمتاز بطول بقائها بشكل خاص. فإذا كانت الأم مثلا تخاف من الكلاب، فإنه سيكون من الصعب عليها أن تنصح ابنها بأنه لا يوجد هناك ما يوجب خوفه من الكلب. وبالتالي فإن الطفل لن يتعلم سوى استجابة الانسحاب كلما رأى كلبا. وعن طريق

---

[1] - هاقان 1932 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

عملية تدعيم قوية تثبت هذه الاستجابة كلما تكررت، وتؤدي بذلك إلى خفض التوتر الذي يعانيه الطفل عند حضور الكلب الذي هو موضوع خوفه. وبالتالي فإن الطفل يميل دائما إلى تكرار هذه الاستجابات إلى أخرى جديدة وأكثر نضجا. ولهذه الأسباب فإن المخاوف التي يشارك فيها الصغير والديه تقاوم العلاج والانطفاء بشكل خاص.

أ) **القـــلق:** هو خوف من المجهول. وما يجهله الطفل في هذه المرحلة من مثيرات القلق هو دوافعه، الدافع للعدوان والدافع والرغبات الاتكالية ... الخ. وحيث أن هذه الدوافع والرغبات كانت موضوع عقبات وتحريم، لذلك فإنه لا يستطيع أن يعبر عنها. ولكن ليس معنى ذلك أنه قد "ماتت" أو "اقتلعت" من تكوينه النفسي، بل تظل موجودة، بالطبع، وتظل قابلة للاستثارة كلما وجدت مثيراتها، أو كلما اعترض الطفل موقف يثيرها. وإذا كانت استثارتها مقترنة بالعقاب، فإن الطفل في مثل هذه الظروف يبدي مشاعر الخوف دون أن يكون باستطاعته أن يحدد أو يعرف مصدرا لذلك الخوف. ذلك أن الخبرة المؤلمة الأصلية تكون قد كبتت، وعلى هذا النحو قد يثير القلق عند الطفل مثلا، ولادة طفل جديد يهدد مركزه عند أبويه، أو يثير لديه الرغبات الاتكالية المحرمة، وقد يثير القلق عند الطفل خوفه من رفض أبويه له، سواء عن وهم أو عن شعور واقعي ... وهكذا.

يؤثر القلق عند الطفل على نموه الاجتماعي والمعرفي معا، وأنه وإن كان من الصعب تقدير درجة القلق تقديرا موضوعيا في مرحلة ما قبل المدرسة، إلا أنه بالإمكان الخروج ببعض التعميمات. فقد لوحظ أن وجود درجة عالية من القلق عند أطفال الروضة، كما ظهر ذلك في استجاباتهم، عندما وضعوا في غرفة جديدة وغريبة عنهم. اقترن بتكرار مظاهر الاتكالية. ذلك أن الأطفال بدأوا يظهرون ميلا إلى جذب الانتباه والمساعدة والتعلق والتلامس مع الكبار المحيطين بهم، وهي جميعا أشكال مختلفة من السلوك الاتكالي. وإن كان هذا يعني شيئا فإنه يعني نكوصا إلى مراحل أقل نضجا من حيث النمو الاجتماعي كأثر مباشر للشعور بالقلق (Ruebush- 1963). أما من حيث تأثير القلق على

النمو المعرفي، فقد أجريت بعض الدراسات على أطفال المدرسة الابتدائية، إلا أن نتائج هذه الدراسات تنطبق في الغالب على أطفال ما قبل المدرسة أيضا. فلقد وجد أن درجة معتدلة من القلق قد تساعد على التعليم إذا كان الواجب بسيطا، وإذا كانت الاستجابة مما يعرفه الطفل معرفة جيدة بالفعل، ولكن إذا كان القلق شديدا والواجب المطلوب تعليمه معقدا وصعبا أو يتضمن استجابات لا يستطيع الطفل أن يقوم بها، فإن القلق عندئذ يعوق عملية التعلم. ويقع في هذا الإطار على وجه الأخص الواجبات التي تتضمن تعلما لفظيا أو استخدام المفاهيم المجردة. وينظم هذه العلاقة بين درجة القلق ودرجة صعوبة الواجب المطلوب تعلمه، وهو ما يسمى بقانون "يركز – دادسن"(The yerks- Dadson Law)[1]

ب) الآباء وقلق الأبناء: إن الآباء الذين يسرفون في استخدام العقاب البدني مع أطفالهم، هم في الغالب يتخذون من الطفل وسيلة للتنفيس عن رغباتهم العدوانية المكبوتة، وعن إحباطا تهم ومشاريعهم السلبية المختلفة نحو أنفسهم. وليست ممارستهم هذه سوى رد فعل مرضي على ظروف حياتهم التي لا يطيقونها، فلقد لوحظ باستمرار أن الآباء الذين يسيئون استغلال أبنائهم، كانوا ممن أسيء استغلالهم أنفسهم عندما كانوا أطفالا، أو على الأقل كانوا من المنبوذين (Steel & Polloak, 1968) وبدون أن يبرئ الآباء الذين يسيئون إلى أطفالهم على هذا النحو، في نفس الوقت لا نعفي الظروف الاجتماعية والثقافية من المسؤولية.

فمما لاشك فيه أن الظروف الثقافية التي تتحكم في نظام الزواج بما قد يؤدي إلى تكرار حدوث الاضطراب في الحياة الزوجية، وفشل التوافق بين الزوجين، وكذلك الظروف الاجتماعية –الاقتصادية التي تؤدي إلى ظروف سكنية سيئة، وإلى زيادة البطالة وزيادة ساعات العمل عند الزوجين. والظروف التعليمية التي تؤدي إلى تفشي الجهل بشكل عام، والجهل بالأمور التربوية بشكل خاص. وإلى زيادة عدد الأبناء...، كل ذلك يخلق جوا من الإحباط للوالدين أو الطفل.

[1]- د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع- النمو النفسي الاجتماعي للطفل- عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1986.

جـ) نوبات الغضب: من المظاهر الانفعالية الشائعة عند أطفال هذه المرحلة، نوبات الغضب، ويؤكد الإكلينيكيين أن هذه النوبات هي شيء عام وطبيعي عند جميع الأطفال في هذه الفترة، بغض النظر عن الثقافة التي يعيشون فيها. ولا تعتبر هذه النوبات ذات صفة مرضية إلا حينما تكون عنيفة جدا ومتكررة وتأخذ فترة طويلة نسبيا. والذي يجعل هذه النوبات شيئا طبيعيا في هذه المرحلة وخاصة في بدايتها، ظروف موضوعية خاصة بطبيعة الطفل من ناحية أخرى. فالطفل في هذه المرحلة تدفعه دوافع بدائية قوية، دون أن يهذبها الأمل، أو من شدتها الشعور بالزمن. ولاشك في أنه في مثل هذا الوضع تزداد الحساسية للإحباط. ولذلك فإن أبسط المواقف الإحباطية يمكن أن يثير لدى الطفل نوبات الغضب، فالطفل الذي يعجز عن الوصول إلى ما يريد، ولا يستطيع أن يعبر عن ذلك بالكلمات، ولا تكون أمه على درجة كافية من الحساسية لإدراك ما يريد. مثل هذا الطفل يواجه موقفا إحباطيا لا قبل له بتحمله. وإذ يكون هذا الطفل غير قادر بعد على ضبط انفعالاته، لذلك فإن الاستجابة المباشرة لهذا الموقف الإحباطي هي نوبة من الغضب الشديد. وبالرغم من أن التعبير عن الغضب هام جدا من حيث نمو الذاتية، إلا أنه يعمل باستمرار على خلق التوتر بين الطفل وأبويه. ومهما حاول الأبوان أن يفهما الظروف التي تعرض الطفل للإحباط فيها، ومهما أخذا على عاتقهما أن يساعداه على الاستقلال وعلى محاولة القيام بأعمال جديدة وعلى التعبير عن رغباته، يظل من الصعب عليهما أن يتقبلا منه الغضب أو العدوانية التي تلازم النمو المتزايد للشعور بالذاتية. ولاشك في أنهما يواجهان عندئذ بواجب تربوي هام وهو كيف يحولان هذه المشاعر العدوانية من الطفل إلى قنوات أكثر تقبلا، وكيف يساعدانه على ضبط النفس.

ثم إن ما يضعه الوالدان من قيود على حركة الطفل وتصرفاته وانفعالاته، وكذلك التنافس الذي قد يحدث بين الاخوة، وتفضيل بعضهم على بعض، وغير ذلك من الظروف المنزلية التي تعوق الطفل بالفعل عن إشباع حاجاته الأساسية، هي بعض الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطفل في حالة إحباط.

د) الغـــــيرة: مظهر انفعالي آخر يوضح مدى الحساسية التي يكون عليها طفل هذه المرحلة من حيث علاقته العاطفية بوالديه وهو ما يسمى بالغيرة. وتبدو الغيرة بوضوح بظهور طفل منافس يهدد مكانته لدى والديه ويحدث ذلك عند دخول طفل زائر يستحوذ انتباه الوالدين أو أحدهما، أو عند ولادة شقيق جديد له أو وجود أخ يمتاز بصفات يحبذها والداه ...الخ. ويكون السلوك التلقائي للطفل في هذه الحالات هو العدوان على مصدر الغيرة أو النكوص إلى مرحلة سابقة كمص الإصبع أو التبول اللاإرادي أو الحبو. وتزداد حالات الغيرة في ثقافتنا عند الإناث أكثر من الذكور، وهذا لما يتمتع به الولد من تفضيل على البنت واهتمام وحرية. وتقل حالات الغيرة في الأسر الكبيرة حيث يجد الطفل من يعوضه عن اهتمام الوالدين من جد أو جدة وأعمام أو أخوال وحتى اخوة يكبرونه. وقد تقل مظاهر الغيرة إذا زاد الفارق الزمني بين المولودين، بحيث يمكن أن ينظر الطفل الأكبر إلى نفسه كواحد من أعضاء الأسرة الذين يمكنهم أن يشاركوا في رعاية المولود الجديد، ولذلك فإن خير وسيلة لتجنيب الطفل الشعور بالغيرة، هي أن نشركه في رعاية المولود الجديد بما يتناسب وقدرته. وسوف يجد في ذلك تقديرا له بدلا من تحويل الانتباه عنه.

هـ) الاستطـــلاع: في هذه المرحلة يتساءل الأطفال عن كل ما يحيط بهم وكل ما يرونه غامضا. ومن أهم المواقف التي يجب إطلاعها للطفل هو جسمه وأجسام الأطفال الآخرين. كما تظهر أسئلة كثيرة عند الطفل في هذه المرحلة، كالتساؤل عن الوجود والإله، الموت والحياة، الجنس والعلاقة بين الوالدين ومعنى الزواج...الخ وغير ذلك من الموضوعات والتي يساعد جمعها على إيجاد نوع من التناسق في هذا العالم المضطرب المتغير والتي تساعد بالتالي على تحقيق قدر معقول من التوازن بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها وتزداد الأسئلة مع زيادة النضج العقلي، فهي تقل عند المتخلفين عقليا وتزيد عند الأعلى ذكاء. ولاشك أن الإجابات التي يحصل عليها الأطفال من آبائهم يكون لها أهمية كبرى لا من حيث النمو المعرفي فحسب، بل أيضا من حيث الاتزان الانفعالي ونمو الشخصية، ثم إن تجاهل الوالدين لأسئلة الطفل هو مما يثير

غضبه وقد يدفع هذا الغضب بالوالدين في كثير من الأحيان إلى عقاب هذا الطفل. كما أن الإجابة غير المعقولة لدى الطفل قد تثير لديه القلق بدلا من الأمن الذي يسعى للحصول عليه، وقد يجعله ذلك يكثر من التساؤل فيثور الوالدان مرة أخرى. والغريب أن كثيرا من الأطفال لا ينتبهوا إلى ما تتضمنه الإجابة من معنى، بقدر اهتمامهم بإجابة الكبار بما يطمئنه ويشعره بالأمن والاطمئنان.

والواقع أن الآباء ليس أمامهم في كل هذه المواقف سوى أن يستجيبوا لكل تساؤلات أطفالهم، وأن تكون إجاباتهم بطريقة واقعية صادقة ومبسطة تتناسب والمستوى العقلي للطفل، وذلك دون شعور بالحرج أو الضيق. فالطفل في حاجة أولا إلى المزيد من المعرفة بالحقائق والقوانين الطبيعية، وثانيا إلى مزيد من الاستقرار والهدوء.

2-10- النمو الاجتماعي: في هذه المرحلة تتشكل شخصية الطفل كما تتحدد معالم سلوكه الاجتماعية. ويعتمد تحديد شخصية الطفل على عوامل منها، الاستعدادات الوراثية والقيم والمعايير وأسلوب التربية الأسرية والتفاعل بينه وأنداده والنماذج السلوكية التي تعرف عليه من خلال وسائل الإعلام... ، لكن دور الأسرة يبقى في المركز الأول، ففي هذه المرحلة من مراحل النمو يعتبر الوالدان والاخوة هم العناصر الأشد تأثيرا في نمو الطفل اجتماعيا، وهذا لما له من صلة بالطفل أكثر دوما وأشد تفاعلا. هذا بالإضافة إلى العلاقة الانفعالية الاجتماعية التي تربط بين الطفل وأعضاء أسرته، ويتم تأثير الأسرة في تشكيل السلوك الاجتماعي للطفل من خلال التنشئة الاجتماعية.

2-10-1- التنشئة الاجتماعية: هي عملية يسعى الآباء من خلالها إلى إحلال عادات ودوافع جديدة لاكتساب سلوكات ودوافع وقيم يرضى عنها المجتمع، وتتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها.

"الطفل يعيش في وسط بيئة اجتماعية تؤثر فيه وتتأثر به،
فهو يسهم في تكوين البيئة الاجتماعية المحيطة به"[1]

[1] - د. عبد الرحمن محمد العيسوي، خصائص النمو في مرحلة الطفولة، مجلة التربية، العدد 144- 146، السنة 18، ماي 1997، ص 204.

ومن الطرق المستخدمة من طرف الآباء في التنشئة الاجتماعية هي طريقة الثواب والعقاب، كذلك عن طريق الملاحظة وتقليد الوالدين. وهذه العمليات ليست مستقلة الواحدة منها عن الأخرى، بل هي متداخلة وتكمل كل منها الأخرى. وسيتبين ذلك بشكل أوضح عندما نتناول بالتفصيل المكونات الفعالة في عملية التنشئة الاجتماعية وهي الثواب والعقاب، الملاحظة، التقليد والتوحد.

أ- **الثواب والعواقب**: يدرب الوالدان أبناءهما عن طريق مكافأة أو تدعيم استجابات معينة، وإيقاع العقاب على استجابات أخرى.

وكما جاء في نظرية التعليم فإن الاستجابات التي تكافئ تميل إلى أن تقوى وتصبح عادات سلوكية ثابتة نسبيا، أما التي تعاقب فقد تضعف وتختفي.

وطريقة الثواب والعقاب لا يقتصر أثرها على الاستجابات المكافئ أو المعاقب عليها فحسب، بل يعم أثرها على شخصية الفرد، فتتكون عادات سلوكية عامة أو سمات أو اتجاهات أو قيم.

ب- **الملاحظة**: لا يكفي الثواب والعقاب وحدهما في تشجيع الطفل على التحصيل والاكتساب، بل هناك آليات أخرى مثل الملاحظة التي تفيد أيضا.

فبإمكان الطفل أن ينمي أنماط سلوكية لمجرد ملاحظة بعض الكبار وهم يقومون بها. فالطفل عن طريق الملاحظة قد يكتسب مخاوف والديه، كما يتعلم أنماطا من السلوك الاجتماعي كالتجنب أو التآلف مثلا.

وقد قام باندورا مع فريق من الباحثين[1] (Bandura & al , 1961) بتجارب قيمة في هذا الصدد، وفي إحدى هذه التجارب أدخل باندورا الأطفال فرادى إلى حجرة كانوا يشاهدون فيها شخصا يضرب ويركل دمية كبيرة منتفخة من المطاط، وينعتها بشتى الألفاظ ويأتي نحوها استجابات لم يسبق لهم أن رأوها أو سمعوها من قبل. وبعد خروج "النموذج" من الحجرة، كان الطفل يبقى فيها وحده مع الدمية، وكان مساعدوه غير مرئيين من جانب الطفل يدونون

[1] - باندورا (Bandura & al , 1961) عن د. عبد الرحمن محمد العيسوي، خصائص النمو في مرحلة الطفولة، مجلة التربية، العدد 144- 146، السنة 18، ماي 1997

ملاحظاتهم عن مدى تكرار استجابات العدوان المماثلة لتلك التي صدرت عن "النموذج" وإلى جانب هذه المجموعة من الأطفال استخدم الباحثون مجموعة أخرى ضابطة لم تشاهد ذلك النموذج، وكان أفرادها يدخلون أيضا واحدا واحدا في نفس الحجرة ومع نفس الدمية. وقد اتضح أن الأطفال الذين شاهدوا "النموذج العدواني" قاموا بتقليد الكثير من الاستجابات العدوانية بدقة. في حين كانت استجابات أفراد المجموعة الضابطة مختلفة تماما. وهذا يعني أن الأطفال الذين شاهدوا "النموذج" تعلموا استجابات جديدة دون أن يكون هناك تدعيم بتلك الاستجابات، لا بالنسبة للنموذج ولا المشاهد بل تعلموها عن طريق الملاحظة. لكن هناك الكثير من الأنماط السلوكية المعقدة والتي تعتمد على ميكانيزمات معقدة أكثر من آلية الثواب والعقاب أو الملاحظة وهي: "التقليد" و"التوحد".

جـ- التقليـــد: يبدأ الطفل في تقليد الآخرين في نهاية السنة الأولى، إلا أن التقليد عندئذ لا يعتمد على الصور الذهنية بقدر ما يعتمد على الملاحظة المباشرة للفعل. لكن عندما يصل الطفل إلى سن السنة والنصف أو السنتين فبإمكانه أن يقلد كل شئ يقع تحت ملاحظته. إذن في هذه المرحلة توجد لدى الطفل قدرة على تكوين صور ذهنية للأفعال التي يكون قد شاهدها سابقا. "إن الطفل في هذه الفترة يميل إلى التقليد خاصة تقليد الأصوات، وهذا لأن الطفل يريد أن يطيل فترة الاستثارة التي يحدثها التفاعل بينه وبين الكبير، أو نتائج أفعاله تحدث له نتائج ممتعة. إلا أن التفسير الذي يتسق والإطار النظري الذي تبنيناه، هو أن التقليد يعتبر الآلة أو الميكانيزم الأول والذي يظهر الطفل كائنا ذاتي الإرادة على ما في هذه العبارة من تناقض ظاهري"[1] (Newman & Newman 1979). ذلك أنه بالرغم من أن التقليد يتضمن وجود نموذج يتبع، إلا أن النتيجة هي انتقال الفعل من النموذج إلى التقليد. بعبارة أخرى فإن الطفل بمجرد نجاحه في تقليد مهارة ما، فإن هذه المهارة تصبح له، يستخدمها في أي

[1] - نيومان Newman & Newman 1979 عن د. عبد الرحمن محمد العيسوي، خصائص النمو في مرحلة الطفولة، مجلة التربية، العدد 144- 146، السنة 18، ماي 1997

غرض يشاء. ولا شك أن كل مهارة يكتسبها الطفل تزيد من شعوره بالسيطرة على البيئة كما تزيد من شعوره بالكفاءة.

د- **التوحد:** هو أعلى مراحل التقليد، فإذا كان التقليد يحدث في بداية هذه المرحلة فإنه يصل إلى أقصى مراحله في أواخرها. ولا نستطيع أن نفهم ما يصل إليه الطفل اجتماعيا دون أن نستعين بمفهوم التوحد باعتباره المتغير الذي يفسر لنا كيف يكتسب الطفل سلوكا غير اجتماعي، بشكل ثابت نسبيا. يشير مفهوم التوحد إلى عمليتين، الأولى تتضمن ملاحظة الطفل أنه يشبه شخصا آخر، والثانية تتضمن مشاركة الطفل لهذا الشخص الآخر في انفعالاته. ويتضمن التوحد عملية تتعدى مجرد التعلم البسيط الذي يحدث عن طريق الملاحظة والتقليد، وذلك لأن التوحد يعني أن الطفل يتبنى نمطا كليا للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم التي توجد لدى الشخص المتوحد معه. أما التقليد فإنه قد لا يتعدى مجرد قيام الطفل باستجابة مماثلة لتلك التي قدمها النموذج، في حين أن التوحد يتطلب ذلك. كذلك فإن السلوك المتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد يكون من السهل تغييره، أما السلوك الذي يتمثله الطفل عن طريق التوحد فإنه يكون ثابتا نسبيا. ويتم التوحد بين الطفل وأحد والديه بناء على ما يلي:

لابد من أن يدرك الطفل أوجه التشابه بينه وبين هذا الوالد، وإذا كان الأطفال غالبا ما يشبهون آباءهم، في ناحية أو أخرى من النواحي الجسمية، لذا فإنهم سوف يلاحظون غالبا نواحي التشابه هذه. ومن أهم هذه النواحي الناحية الجنسية، ولذلك فإن الوضع النموذجي هو أن يتوحد الولد مع والده، والبنت مع أمها. لكي يتم التوحد مع الوالد بدرجة قوية لابد من أن يملك الوالد صفات جذابة بالنسبة للطفل، فاستعداد الطفل للتوحد مع والد يتحلى بالدفء العاطفي والرعاية والحب، يكون أسرع وأقوى منه بالنسبة لوالد رافض أو مهمل. كذلك فإن الوالد الذي يكون على درجة عالية من الكفاءة، والذي يكون في نظر الطفل قويا، يمكن أن يشكل نموذجا للتوحد أقوى من ذلك الوالد الذي يكون ضعيفا أو غير كفء. والآن وبعد أن استعرضنا عمليات الثواب والعقاب، الملاحظة والتقليد والتوحد، وهي العمليات التي تتم عن طريقها التنشئة الاجتماعية. بقي أن نعرف كيف تؤثر

عملية التنشئة الاجتماعية على سلوك الطفل الاجتماعي في هذه المرحلة، وسوف نتناول من مظاهر هذا السلوك تلك التي تعنى أكثر من غيرها في بناء شخصية الطفل مستقبلا، ونقصد تحديد الدور الجنسي للعدوان ونمو الضمير والسلوك الخلقي.

2-10-2- تحديد الدور الجنسي: يعتبر تحديد الدور الجنسي واحدا من أهم مجالات السلوك الاجتماعي الذي تلعب فيه عملية التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في هذه المرحلة، ويقصد بتحديد الدور الجنسي تنمية السمات السلوكية لدى الطفل التي تتناسب مع جنسه. بمعنى أن يكتسب الطفل صفات الذكورة وتكتسب الطفلة صفات الأنوثة. ولاشك في أن تحديد الدور الجنسي بهذا المعنى عملية تختلف من ثقافة إلى أخرى. كما أنها في الثقافة الواحدة قد تختلف من حقبة تاريخية متقدمة إلى حقبة تالية. فليس من الحتمي وبطبيعة النمو البيولوجي أن ينشأ الرجل خشنا، أكثر عدوانية، أشد اعتمادا على النفس وأكثر استقلالية من المرأة، وتنشأ المرأة أكثر حنوا ورعاية، أشد اهتماما بالشؤون المنزلية وأكثر حساسية من الرجل. حتى وإن كانت هذه الفروق بين الجنسين موجودة بدرجة أو بأخرى في معظم الثقافات.

إن أول ما يتعلمه الطفل في مجال تحديد هويته الجنسية هو الاستخدام الصحيح للأسماء والضمائر المناسبة في التعبير عن الجنس، فحتى قبل أن يستطيع الطفل التمييز بين فئة الذكور وفئة الإناث بوجه عام، فانه يتعلم عن طريق تقليد الوالدين، أن يشير إلى نفسه باعتباره ولدا أو بنتا باستخدام الصيغة اللغوية المناسبة، ذلك أن الوالدين و الطفل لا يزال في مرحلة المهد، يشيران باستمرار إلى جنسه في لغتهم، وذلك باستخدام الضمير المناسب. ومع تغير التحديدات التي تتخذها الأدوار الجنسية كنتيجة لتقدم الزمن، يميل بعض الآباء إلى أن يساووا إلى حد ما بين الجنسين في تنشئة أطفالهم، وذلك حتى يكونوا على مستوى المرحلة الحضارية التي يمر بها المجتمع. ومع ذلك فلا بد من أن يكون واضحا أن توحدا إيجابيا قويا مع الدور الجنسي هو أمر ضروري لنمو احترام الذات فيما بعد، وكذلك لتنمية العلاقات المنتجة مع الأنداد من كلا الجنسين. أما

إذا حدث أي فشل في تحديد الدور الجنسي للطفل، فان ذلك قد يترتب عليه انحرافات سلوكية واضطراب في الشخصية قد يصعب بعد ذلك علاجها.

أ- **العــــدوان:** هناك أشكال عديدة للتعبير عن الرغبات العدوانية عند الطفل.

> بالنسبة لانفعال الغضب .... في شكله الأولي، فهو عبارة عن انفعالات من أجل المحافظة على الحياة أو على البقاء، لأنها تتضمن دافعا نحو ...التصدي .... من أجل البقاء ومن أجل الوجود.[1]

فأطفال الثانية والثالثة مثلا تكثر لديهم نوبات الغضب. فيستخدمون العدوان البدني، أما الأطفال الأكثر سنا، أي في سن الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدني واللفظي معا، دون وجود نوبات حادة من الغضب. كذلك فانهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى[2] (Feshbach, 1970) وتختلف النظريات في تفسير الأسباب التي تدفع إلى السلوك العدواني، فبعضها يؤكد على الدور الذي تلعبه العمليات البيولوجية، والبعض الآخر يؤكد على الدور الذي يلعبه التعلم، كمصدر أساسي لنمو ذلك السلوك. والواقع أننا لا نستطيع أن نغفل أثر أي من هذين المصدرين. فقد عرفنا بأن الانفعال عام لجميع أفراد البشر . ويمكن ملاحظته عند المواليد . ومعنى ذلك أن هناك أساسا بيولوجيا للسلوك العدواني، فالعناصر الحركية من مكونات الغضب قد تنتظم بعد ذلك من خلال الخبرات الاجتماعية، وتكون أفعالا عدوانية مباشرة على الآخرين. أما كيف ومتى يظهر ذلك السلوك العدواني كرد فعل لحالات الغضب أو كتعبير عنها، فذلك يرجع إلى التعلم، أو بمعنى أو ضح إلى ظروف التنشئة الاجتماعية .

إن طفل هذه المرحلة يتعرض لمواقف إحباطية متعددة، هي المواقف التي تقوم فيها الحواجز بينه وبين إشباع دافع أو الحصول على هدف أو تحقيق

---

[1] - د. عبد الرحمن محمد العيسوي، خصائص النمو في مرحلة الطفولة، مجلة التربية، العدد 144- 146، السنة 18، ماي 1997، ص 209.

[2] - فيشباخ 1970 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

رغبة.وتختلف هذه المواقف باختلاف نوع الدافع المحبط به من ناحية، ومصدر الإحباط من ناحية أخرى. فأحيانا يكون مصدر الإحباط خارجي وهذا هو الأغلب، كما يحدث عندما يمنع الوالد طفله من القيام بعمل ما. والواقع أن الوالدين في هذه المرحلة لا يكفان عن إلقاء الأوامر والنواهي التي تقيد حركة الطفل، أو تجبره على القيام بعمل معين لا يرغب في عمله، أو تمنعه من القيام بعمل آخر يرغب فيه. على أنه قد يكون مصدر الإحباط داخليا، أي في شعور الطفل بعجزه عن تحقيق غرض معين. وتظهر العلاقة بين الإحباط والعدوان عند الطفل في مواقف كثيرة. فأطفال الروضة مثلا تكثر لديهم الاستجابات العدوانية، مثل الضرب، الصياح، الدفع والمعاكسة .... عندما يكونون مكدسين في مكان ضيق للعب، ذلك أنهم في مثل هذا المكان يتعرضون بدرجة أكبر لعوامل الإحباط التي تتمثل في عدم سهولة الحركة، والتداخل فيما بينهم، والإعاقة لحركة بعضهم البعض وهكذا. كذلك قد يسلك الطفل بشكل عدواني واضح إذا ما واجه موقفا مشكلا بالنسبة له، كلغز لا يستطيع حله مثلا، أو لعبة لا يستطيع أن يقوم بها. ويظهر ذلك خاصة على الأطفال الذين يتقبل منهم مثل هذا السلوك. وكذا هناك عامل هام من العوامل التي تساعد على تنمية السلوك العدواني عند الأطفال هو عامل الملاحظة والتقليد. فالآباء والأنداد يمكن أن يكونوا نماذج عدوانية يحتذي بها الطفل، كما يمكن أن تؤدي النماذج المعروضة في التلفزيون إلى نفس النتيجة. كذلك تنمو العدوانية لدى الطفل عن طريق التدعيم، إما تدعيم النموذج العدواني وإما تدعيم السلوك العدواني. فقد قام باندورا وزملاؤه في هذا الخصوص[1] (Bandura & Ross, 1961) بدراسة تأثير النموذج العدواني بالإضافة إلى تدعيمه. فعرضوا على أطفال في سن الروضة أفلاما كان فيها النموذج العدواني إما أن يعاقب أو يكافأ على أفعاله العدوانية، فكان تأثير النسخة التي يكافئ فيها المعتدي واضحا، حيث أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج العدواني أظهروا استجابات عدوانية أكثر بكثير مما أظهره الأطفال الذين لم يشاهدوا النموذج الذي كان يعاقب على عدوانه. ومما يجدر ذكره أن الأطفال

[1] - باندورا 1961 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

الذين شاهدوا النموذج وهو يعاقب لم يختلف سلوكهم عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوا نماذج بالمرة (أطفال المجموعة الضابطة). كذلك فإن الأطفال الذين قلدوا النموذج العدواني فعلوا ذلك بالرغم من أنهم قيموا سلوك ذلك النموذج تقييما سلبيا، أي أدانوه على أفعاله، ومعنى ذلك أن التدعيم كان أقوى من القيم تأثيرا على السلوك الصادر من الأطفال. وتؤكد الدراسات العلمية على إمكانية اكتساب الطفل للسلوك العدواني أو الإقلاع عنه عن طريق عملية تدعيم فارق لهذا أو لذاك بشكل مباشر. وتوضح الدراسة الآتية هذه الحقيقة، حيث كلفت مجموعة من مدرسات الروضة أن تتغاضى عن السلوك العدواني وأن تدعم السلوك التعاوني، وجاء ذلك على فترات لمدة أسبوعين، يفصل كل فترة منها عن الأخرى ثلاثة أسابيع، وقد لوحظ أن كلا من العدوان البدني واللفظي قد قل بشكل ملحوظ خلال الأسبوع الثاني من كل فترة من فترات التجربة[1] (Brown & Elliot, 1965). ولعله من السهل علينا أن نلاحظ كيف يلعب التدعيم نفس هذا الدور الإيجابي في الوسط المنزلي. فقد قام باترسون وآخرون[2] (Patterson & Al 1967) بدراسة على أطفال الروضة، حيث كانوا يلاحظون ويسجلون التفاعل الذي يتم بين أطفال في سن الثالثة والرابعة على مدى ست وعشرين أسبوعا، وكان ما يعنيهم في هذا التفاعل هو: السلوك العدواني، رد فعل الضحية، وتصرف المدرس. وقد كان الغرض الذي وضعه الباحثون هو أن رد الفعل من ناحية الضحية سوف يكون له تأثير واضح على سلوك المعتدي فيما بعد.

2-10-3- نمو الضمير والسلوك الخلقي: يتعلم الأطفال في هذه الفترة من العمر "الخطأ والصواب" ويطبقون هذه الأحكام على سلوكهم الخاص. وتبدأ بوادر نمو الضمير في السنة الثانية من عمر الطفل عندما يبدأ يكتسب تحريم أفعال معينة، هذه التحريمات يمتصها تدريجيا.ومع تقدم السن لا يقتصر الضمير على تلك الأوامر والنواهي البسيطة، بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميما ويعتمد هذا التعميم على نمو القدرات المعرفية للطفل، بمعنى أنه كلما أصبح

[1] - براون 1965 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

[2] - باترسون 1967 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

الطفل قادرا على الفهم والاستيعاب بدرجة أكبر فإن معايير سلوكه تصبح أكثر ميلا إلى تجاوز التحريمات البسيطة حيث يصبح الطفل أشد وعيا بالتطبيقات الأعم للمعايير والقيم الخلقية مدركا مثلا أن (معظم الكائنات الحية تستحق منا أن نعاملها برفق)، ومع ذلك فيجب ألا ننسى أن مجرد معرفة الطفل بهذه المعايير لا يعني بالضرورة أنه يتصرف بمقتضاها، ذلك أن التزام الطفل بالمعايير الخلقية إنما يعتمد على عوامل أخرى أهمها : قوة التوحد مع قدوة لها نفس المعايير وملتزمة بها، مقدار احتمال إثارة الشعور بالذنب عند مخالفة هذه المعايير. كما أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين، يعتمد على مقدار الدفء والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقته بوالديه. وفي هذه الحقيقة نستطيع أن نرى الشرطين اللذين سبقت الإشارة إليهما لنمو الضمير. فنمو الضمير يتضمن أولا عملية التوحد، والتوحد يقوى بين الطفل والوالد كلما كان هذا الأخير أشد رعاية وأشد حبا. معنى ذلك أن الطفل الذي يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد. إن معظم الأطفال يقلقهم احتمال فقدان العطف والحب اللذين يتمتع بهما مع والد، ولذلك فالطفل يحافظ على معاييره السلوكية حتى يقلل من حدة ذلك القلق. وهكذا تتضح أهمية شعوره بالقلق من فقدان الحب كعامل آخر من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير، فالطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى به على فقدانهما.

من الواضح إذن أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه على أنه يجب أن نظيف هنا أن الظروف الآتية يمكن أن تساعد على نمو سوي للضمير عند الطفل، وهي أن يكون لدى الوالدين نفسيهما ضميرا ومعايير خلقية ناضجة ومعقولة، ليست متشددة أكثر من اللازم أو جامدة أو قاسية، أن يكون تبني الطفل للمعايير الوالدية قائما على أساس عملية توحد إيجابية حبا وليس خوفا.

أ- **السلوك الخلقي:** إن نمو السلوك الخلقي كعادة، يعتمد إلى جانب عملية التوحد على عمليتين في التنشئة الاجتماعية، وهما: القدوة والتدعيم. إن شأن الطفل في ذلك شأن من يتعلم قاعدة حسابية، أو نظرية هندسية...، ثم يطلب

منه أن يحل بعد ذلك مسائل تندرج تحت هذه المبادئ، فمثل هذا الشخص لن تنمو لديه القدرة على حل هذه المسائل ما لم يتدرب على حل نماذج مماثلة لها وينجح في هذا التدريب.

ولقد أثبتت الدراسات أهمية القدوة في مواقف عدة فقد أوضحت إحدى هذه الدراسات أن الأطفال الأكثر كرما، هم أولئك الذين كانوا يرون في آبائهم من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم، معنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والده من سلوك خلقي، هو أكبر مشجع له على الاقتداء به في هذا المجال (Ratherford & Mussen, 1968)[1]. إذن باختصار يتوقف نمو الضمير الخلقي على مبادئ أساسية هي توحد إيجابي عن حب وليس عن رهبة. قدوة تمارس السلوك الخلقي في الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهدا مشاركا في هذه الممارسات. إعطاء الطفل الفرصة للقيام هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابيا على ذلك، تجنب أسلوب العقاب أو التزمت أو التشدد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان في طريقهما إلى تحقيق هذه الأهداف، فسوف يبعدها ذلك عن أهدافهما بدلا من أن يقربهما منها. مطابقة القول للفعل وإلا وقع الطفل نفسه في تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد.

ب- الطفل واللعب: "اللعب هو النشاط الحر الذي يمارس لذاته وليس لتحقيق أي هدف عملي، ويعتمد على التدعيم الداخلي من الشخص نفسه أكثر من اعتماده على التدعيم الخارجي"[2] وهو بالنسبة للأطفال عملية هامة جدا في سبيل النمو.

جـ- وظائف اللعب: يجب أن نقر بأن اللعب في هذه المرحلة يرتبط ارتباطا وثيقا بجميع نواحي النمو التي تحدثنا عنها سابقا. فإذا لاحظنا الطفل أثناء لعبه في هذه المرحلة، نجد أنه يقوم بعمليات معرفية على نطاق

---

[1] - راترفورد و ميسن 1968 عن حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977

[2]- د. علي خضر، طفل ما قبل المدرسة – نموه النفسي ورعايته تربويا، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 127 لسنة 1988 مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي – الرياض.

واسع، فهو يستطلع ويستكشف الألعاب الجديدة التي يأتيه بها والده وخاصة تلك التي تحتوي على أزرار، ومحولات تحدث أصواتا أو تشعل أضواء أو تفتح أبوابا...، كذلك فإنه بتكرار الأفعال التي تحدث نتائج كما يحدث عندما يقلد أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم، وهو في كل ذلك يدرك ويتذكر ويتصور ويفكر فهو إذن يقوم بنشاط معرفي واضح. وهو أيضا يقوم بنشاط لغوي يستخدم فيه المهارات اللغوية التي أتقنها، وذلك في عملية تواصل ذاتية. وكذلك يقوم بنشاط اجتماعي وانفعالي عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدمى أو الفارس مع العصا التي يجعل منها حصانا أو البائع أو غيرها مما يسقطه على مواقف اللعب المختلفة. وهو في كل هذه المواقف يعبر عن انفعالات بشكل واضح، فهو إما راض وإما غاضب إما ساخط أو خائف أو حان. وهو في جميع هذه المواقف لا يكف عن النشاط الحركي. على وجه العموم فإن الوظائف التي يمكن للعب أن يحققها بالنسبة لنمو الطفل هي:

- اللعب يهيئ للطفل فرصة للتحرر من الواقع المليء بالالتزامات والقيود والإحباط والقواعد والأوامر والنواهي لكي يعيش أحداثا كان يرغب في أن تحدث له ولكنها لم تحدث، أو يعدل من أحداث وقعت له بشكل معين وكان يرغب في أن تحدث له بشكل آخر.

- النشاط الحر لا يحدث فقط على سبيل الترفيه وإنما هو الفرصة المثلى التي يجد فيها الطفل مجالا لا يعوض لتحقيق أهداف النمو الذاتي واكتساب ما يعز عليه اكتسابه في مجال الجد، له نتائج مفيدة بالنسبة للطفل بشكل غير مباشر، ذلك أن الطفل من خلال ذلك النشاط يكتسب مهارات حركية أكثر دقة وأكثر تحديدا.

- مثل هذا النشاط يكسب الطفل معارف جديدة، ويتمثل ذلك في العلاقات السلبية التي يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل. كما يعرف فيما بعد مثلا انه إذا أراد أن يحصل على كوب ماء، فإن وعاء أسطوانيا قصيرا يمكنه أن يحتفظ بالسائل بشكل أحسن من الطبق، مستفيدا في ذلك من خبرته السابقة في اللعب. إن القوانين الأساسية للمادة والطبيعة يمكن أن يكتسبها الطفل عن طريق اللعب.

- يهيئ الفرصة للطفل كي يتخلص ولو مؤقتا من الصراعات التي يعانيها، يخفف من حدة التوتر والإحباط اللذين ينوء بهما، وكذا يساعد اللعب على تشكيل مواقف تعليمية علاجية، يمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعده على إعادة التكيف. ويؤدي اللعب إلى ارتفاع الانفعالات والمشاعر السلبية التي قد يعاني منها الطفل.وفي سياق العب يكون لدى الأطفال فرصة للعب الأدوار.

باختصار إذن فإن اللعب يساعد على نمو الطفل في جميع النواحي، فهو يسمح باستكشاف الأشياء والعلاقات بين الأشياء وهو يسمح بالتدرب على الأدوار الاجتماعية، وهو إلى جانب ذلك يخلصه من انفعالاته السلبية ومن صراعاته وتوتره ويساعده على إعادة التكيف، كل ذلك دون ما مخاطرة أو تعرض لنتائج ضارة.

الفصل الثالث

تحليل القدرات العقلية

3-1- تمهيد

3-2- أنواع الذكاء

3-3- مراحل النمو الذهني لطفل ما فبل المدرسة

3-4- الفروق الفئوية في ذكاء الأطفال

3-5- العوامل المؤثرة في نمو الذكاء

3-6- معنى التطور الذهني عند بياجيه

3-7- أثر الروضة على شخصية الطفل

3-8- أثر الروضة في تنمية ذكاء الطفل

3-1- تمهيــد: إن كان الذكاء كلمة واضحة وجلية يمكن فهمها إلاّ أنه من الصعب الوصول إلى تحديد معانيها وخاصة الإجرائية منها، لأن أي تعريف يمكن وضعه هو تعريف غير كاف، بمعنى آخر عند بيز BIZ (1965) هو: "معنى خاطئ" حيث يؤكد أن:

" الذكـــاء معطـى خــــاطئ وواضـــح "[1]

طبعا إن إعطاء تعريف للذكاء يشمل كل النواحي السيكولوجية والفلسفية ليس بالأمر السهل ففي القواعد التقنية والنقد الفلسفي. يعرفه لالند Lalande (1965) أنه:

"مجموعة الوظائف من أجل موضوع، بمعنى أدق من أجل المعرفة"[2].

أما سبيرمان (1965) فيعرف الذكاء بأنه:

" القدرة على إدراك العلاقـات الصعبـة أو الخفيـة"[3].

وقد اعتقد سبيرمان أنه عندما يوجد شيئان أو فكرتان فإننا ندرك مباشرة أو نفكر في الشيء المتصل به، والشخص الأذكى هو الذي يدرك علاقات أكثر، ويرى علاقات تعتبر صعبة أو بعيدة عن أشخاص آخرين، وسيرها أسرع من غيره وحين يرى مجموعة من العلاقات فإنه سيتأثر بالعلاقات الفريدة أو الأساسية وسيقل تأثره بالعلاقات العرضية التافهة. أما فريدمان (1965) فقد قام بتقسيم الذكاء إلى أربعة أنواع:

3-2- أنواع الذكاء حسب فريدمان (1965)

3-2-1 _ القدرة على التكيف مع الواقع: وهو قدرة الفرد على توافقه مع البيئة الخارجية. يقول بتنار (1965) في هذا الصدد بأن:

" الذكاء هو القدرة على التكيف بنجاح، مع ما يستجد في الحياة من علاقات"[4]

---

[1]- ركس نايت، الذكاء ومقاييسه، ترجمة : عطية محمود هنا، ط4، دار الطبع القاهرة، 1965،ص12.

[2]- نفس المرجع، ص14.

[3]- نفس المرجع،ص14.

[4]- نفس المرجع،ص16.

3-2-2- **القدرة على التعلم:** وفقا لهذا، يصبح ذكاء الفرد مرهونا بمدى قابليته للتعلم، وهذا يعني أنه كلما ازداد ذكاؤه كان أكثر استعدادا للتعلم، واتسع مجال خبرته. يقول ديربورن (1965) في هذا المعنى بأن الذكاء هو:

" قدرة الفـــرد على اكتساب الخبرة والإفـــادة منهـــا"1.

أما هتشينز (1969) R . hutchins فيرى عكس ذلك حيث يقول بأن:

" الهدف الرئيسي للتعليم هو تنمية الذكاء نفسه، وعلى الأخص تعليم كيفية تنميته طالما ظل هذا الذكاء قادرا على التقدم، بمعنى أن التعلم هو الذي يساهم في تطور وتنمية الذكاء والقدرات العقلية"2.

3-2-3- **القدرة على القيام بالعمليات العليا:** يعرف لويس ترمان (1965)

"الذكـــاء هو القـــدرة على التفكيـــر المجـــرد"3.

3-2-4- **القدرة على التفكير المنطقي:** يعتبر هذا الأخير أكثر الأنواع اتساعا وشمولية، حيث يرد فيه تعريف وكسلر (1965) بأنه:

"القدرة الكلية لدى الفرد، على التصرف الهادف والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة "4.

"فالبيئة وما يوجد فيها يثيران فضول الطفل ويبعثان على تساؤله حول كل ما يقع في مجال بصره. ولذلك يقال بأن مرحلة ما قبل المدرسة هي "مرحلة السؤال" كما يسميها البعض. فما أكثر أسئلة الطفل في هذه المرحلة، فهو يحاول الاستفسار حول كل ما يقع في مجال بصره وبذلك يحاول الاستزادة العقلية المعرفية، إنه فضولي حيث يقرر بعض الباحثين أن حوالي 10 % إلى 15 % من حديث الطفل في هذه المرحلة يكون عبارة عن أسئلة. ويشاهد سلوك

---

[1]- ركس نايت، الذكاء ومقاييسه، ترجمة : عطية محمود هنا، ط4، دار الطبع القاهرة، 1965، ص19.

[2] - Piaget.j, Psychologie et Pédagogie, Ed : Denoël, 1969, p43.

[3]- ركس نايت، الذكاء ومقاييسه، ترجمة : عطية محمود هنا، ط4، دار الطبع، لقاهرة، 1965، ص21.

[4]- نفس المرجع، ص21.

الاستطلاع والاستكشاف بكثرة عند طفل الحضانة، حيث تتكون عنده المفاهيم، مثل مفهوم الزمن، ومفهوم المكان، ومفهوم العدد (حتى 5 على الأقل في سن الخامسة، و10 على الأقل في سن السادسة) والأشكال الهندسية.

يبدو للوهلة الأولى أن إعطاء تعريف للذكاء أمر سهل وبسيط، غير أن إمعان النظر فيه ومحاولة تحليله ومعرفة جوانبه وحدوده تظهر لنا صعوبة هذا العمل، حيث أنه يمكن أن تكون التعاريف المختلفة والعديدة للذكاء، والتي قدمها علماء النفس القياسي وأنصار التحليل العلمي أمثال: سبيرمان، ترستون، جيلف _ وورد، ألكسندر، كتعاريف للذكاء لم تكن تحظى برضى أو قبول كافيين لدى المهتمين بهذا الموضوع، ناهيك عن أن هذه التعاريف كانت متباينة ومختلفة إلى درجة التناقض في بعض الأحيان، ويرجع السبب في هذا إلى نظرة كل عالم أو مجموعة من العلماء إلى طبيعة الذكاء وعوامل تكونه ومقوماته[1]. من هنا كان لا بد من معرفة العلماء والباحثين لأصل الذكاء ونشأته ونموه، والعودة إلى المعايير النوعية التي اعتمدوها في تعريف الذكاء . ففي كتاب "موجز لعلم النفس" يذكر كل من ريشال وكول Richelle & Cool (1980) العناصر التي تكون الذكاء ويعرفانها على أنها:

> " بنى معرفية متعلقة بالبيئة، يمكنها أن تتحسن بالتعلم، وهي
> عبارة عن اختزان أخبار عن الماضي والتجربة السابقة،
> وبناء ثوابت ونمو استراتيجيات لتكييف الجسم مع البيئة "2.

واضح من خلال هذا التعريف حجم المشكلات التي يطرحها مفهوم الذكاء أمام علماء النفس، ففيه ينظر أصحابها إلى الذكاء على أنه سلوكات معرفية وليست خصائص فكرية وإجرائية كما يراها الباحثون في علم النفس القياسي كما رأينا. لقد حاول بياجيه منذ أكثر من نصف قرن، دراسة نمو الذكاء عند الطفل، وأكد أن الذكاء هو وسيلة التكيف يتحقق وإحلال التوازن بين الفرد من جهة، والمجتمع من جهة ثانية. وأوضح كيف أن هذا التكيف بفضل آلتين

---

[1]- د. عطوف محمود ياسين، اختبارات القدرات العقلية والذكاء بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس، بيروت، لبنان، 1981.

[2] -A.Mazet, Psychiatrie de l'enfant et de l'Adolescent, tome l, P.U.F, Paris, 1980, p25.

متعاكستين ومتكاملتين هما: التمثل(الاستيعاب) والتوافق (التلازم)، ففي الوقت الذي يتجه فيه التمثل من الداخل (الفرد) إلى الخارج (المجتمع) يسير التوافق في الاتجاه المعاكس. وما دام الفرد في تفاعل مستمر مع المحيط، فإن عمليتي الاستيعاب والتلازم هما اللتان تنظمان هذا التفاعل وتنقلان الفرد من وضع إلى آخر أفضل وأسمى، إلى أن يحقق توازنه مع الوسط المحيط. فقد عرف بياجيه البناء المعرفي بأنه:

"مجموعة من النماذج السلوكية أو المعارف التي تتكون لدى الفرد، نتيجة الخبرة والبيئة"1.

والنمو العقلي عند بياجيه يخالف نسق النمو العضوي، فهو يتغير في مرحلة ما قبل المدرسة بصورة أكثر وأوسع من تغيره في مرحلة الرضاعة. كما تتعرض مقومات التفكير المتمثلة بظواهر التعلم (الإدراك والتفكير والتذكر)، وتعرف المفاهيم اللغوية الكثير من التنميق والتدقيق، والنمو العقلي شأنه في ذلك شأن النمو العضوي والحركي خلال الرضاعة، حيث ينتمي الأولاد في تلك الفترة إلى ما يدعى بالذكاء العام والذي تقيسه الروائز المعيرة المشابهة لأدوات روز الأطفال الكبار والراشدين، وتتكون في هذه المرحلة العمليات المعرفية المتنوعة كالإدراك والتذكر والتعلم وحل المشكلات واللغة، ويتسع إدراك الطفل للعالم ويتعمق بسبب اشتداد قوته العقلية إذا ما قورن بذكائه في مرحلة الرضاعة. فالقدرات العقلية عند الإنسان كغيرها من الجوانب النفسية الأخرى، تعرف نموا مطردا يتجلى في مستويات متعددة تبدأ بالمستوى الحسي- الحركي وتنتهي بالمستوى العلائقي الذي يتضمن التحليل والتفكير.

ويؤكد بياجيه (1988) أن الطفل في هذه المرحلة هو في حاجة إلى اللعب وتوظيف حواسه للوصول إلى إدراك ما حوله وفهم التغيرات التي تطرأ على المحيط الخارجي. يقول بياجيه:

1- ترجمة يعقوب غسان ، ، "Piaget .j. Biologie et Connaissance " بيروت، لبنان، 1982، ص64.

"عندما يقوم الطفل بتجارب ملموسة فإنها تجعله يدرك قضايا النسب، والقواعد والرموز على شكل عمليات متتالية، والسرعة المطلقة وحتى النسب"1.

إذن فالذكاء ينمو بتدرج عند الطفل وبتفاعل المحيط الخارجي واستعدادات الطفل الفيزيولوجية والعقلية.

"الذكاء في جوهره، يحصل ببناء نظام معقد من الرسوم التمثيلية، وتنسيق الواقع حسب مجموعة من البنيات الزمنية والمكانية والسببية، بالارتكاز على إدراكات وحركات"2.

إن النمو عند بياجيه هو سلسلة متصلة، فالنمو العقلي يأتي على عدة مراحل، وقد بنى بياجيه نظريته حول البناء العقلي على أساس التطور المرحلي التسلسل من الكائنات الدنيا إلى الكائنات العليا. ويرى بياجيه أن الطفل تنقصه الكثير من الإمكانات الجسمية التي تؤهله للقيام بمهمات أكثر تعقيدا، فهو يرى أن المهمات الجسمية والعقلية الأكثر تعقيدا، بحاجة إلى مستوى معين من النمو والنضج حتى يصبح الفرد قادرا على القيام بها، إذ أن النضج وحده لا يكفي. وقد عرف بياجيه البناء المعرفي بأنه:

"مجموعة من النماذج السلوكية أو المعارف التي تتكون لدى الفرد نتيجة الخبرة والبيئة"3.

كما أنه يميز بين الجوانب المجردة والعملية للمعلومات وطريقة التفكير.

"فالتفكير المجرد يتوقف دائما على التفكير العملي"4.

وبما أن بياجيه يعتبر من أكبر من ساهموا بقسط وافر في هذا المجال (النمو العقلي عند الطفل) فلا بأس أن نقف قليلا عنده بشيء من التلخيص والتحليل كالآتي:

---

1 - Piaget.j. Ou va l'éducation ? UNESCO,1948 & 1972, Reimpression,1988, p80.

2- جان بياجيه، علم النفس الولد. ترجمة خليل الجر، المنشورات العربية، ط2، 1983، ص9.

3- ترجمة يعقوب غسان، jean Piaget "biologie et connaissance بيروت، لبنان، 1982، ص63.

4 -Michelle .Hurtig & jean Adolphe Rondal, psychologie de l'enfant,tome2,ed : pierre mandaga, Bruxelles 1985.

3-3- مراحل النمو الذهني لطفل ما قبل المدرسة:

3-3-1- نظرية بياجيه: يعتمد بياجيه على محورين أساسيين في دراسته لمراحل النمو الذهني للأطفال، يتمثل المحور الأول في هيكلة التفكير، ويتمثل الثاني في المظاهر الوظيفية للفكر. من هذا المنطق يقسم بياجيه مراحل النمو الذهني إلى ثلاثة أقسام رئيسية، يتفرع عن كل منها مستويات وظيفية محددة. وهذا التقسيم يأتي منسجما مع نظرية علم النفس الإدراكي التي أطلقها بياجيه في مطلع هذا القرن. وبطبيعة الحال فإن هذا التقسيم يتضارب مع باقي النظريات القائمة ومنها التحليل النفسي، وكذا الأبحاث الطبية الحديثة. إلا أن ما يشفع لتقسيم بياجيه ويدفعنا لاعتماده مع تبيان نقاط اختلافه مع المدارس الأخرى، هو المنهج العلمي المعتمد في مراقبة الإيجابية والذي يعتبر خير مميز لأعمال بياجيه. وتنقسم مراحل النمو الذهني حسب بياجيه إلى:

أ- المرحلة الحسية الحركية Période Sensori-motrice: تمتد هذه المرحلة منذ الولادة حتى سن 11 عاما، ولغاية السنة والنصف من عمر الرضيع تشهد هذه المرحلة تطور ذكاء من نوع خاص. فهذا الذكاء يساعد الطفل على تحديد العالم الخارجي واستيعابه اعتمادا على إدراكه وعلى استيعاب حركات الأشياء. فالإدراك والحركة هما الملكتان الذهنيتان المتطورتان أثناء هذه المرحلة وهذا التطور يصل بالطفل إلى تثبيت معرفتين أساسيتين ومؤثرتين في باقي مراحل تعلمه وهما:

***ديمومة الأشياء:** في البداية يرى الرضيع العالم على أنه مجموعة أشياء تظهر وتختفي، ولكنه في مراحل لاحقة يكتشف ديمومة هذه الأشياء حتى ولو غابت عن نظره فيبدأ البحث عنها، إما بطلب ذلك من البالغين أو بقيام الطفل نفسه بهذا البحث. وهذا دليل على قدرة الطفل على فهم ديمومة الأشياء واستمراريتها. وهذه المعرفة تتكون لدى الطفل في سن متوسطة، التسعة أشهر. ولكنها لا تنمو وتثبت إلا في السنة الثانية من عمره.[1]

[1] -La Psychologie de L'enfant, J. Piaget ; B.InHelder ; P. U.F ; Paris 1980.

* **تنظيم الأشياء في الفضاء:** وهذا التنظيم هو الذي يتيح للطفل تحديد موقع جسده في الفضاء، مما يساعده في الحفاظ على توازن جسمه. و تبدأ هذه المعرفة حين يلمس الطفل أحد أطرافه عن طريق الصدفة فيعمد إلى اكتشاف باقي مناطق جسمه. ويتطور استيعاب الطفل للفضاء ليصبح ثنائي البعد عندما يدب على يديه وقدميه (حوالي السبعة أشهر)، ويكتمل مفهوم الفضاء ما بين الشهر الثاني عشر والشهر الخامس عشر عندما يبدأ الطفل بالمشي مدركا للأبعاد (أمام، وراء، يمين، يسار، فوق، تحت). إلا أن نضج مفهوم الفضاء لا يتم في رأي غالبية الباحثين إلا في السن المتراوحة ما بين التسع سنوات وأحد عشر عاما. والواقع أن **المرحلة الحسية- الحركية** تهيمن على السنوات الخمس الأولى من العمر إذ يتم تطوير المعرفة المكتسبة خلال هذه السنوات، فالطفل ينتقل من الحركة إلى مجموعة الحركات، من ضحك الاكتفاء إلى ضحك المفارقات فإلى الكلام وصولا إلى ظهور قدرته على التمثل بدليل ضحك الطفل عندما تقلده أمه في الرضاعة أو في الدبيب[1]. وتعزز قدرة الطفل على التمثل من خلال الألعاب الرمزية التي يمكنها المساهمة في تطوير قدرة الطفل على التمثل ودفع تعلمه نحو الأمام، حتى يصل الطفل إلى المرحلة المسماة بما قبل المجردة، وهذه المرحلة هي أهم المراحل في فترة ما قبل المدرسة، حيث تستند إلى قدرة الطفل على الربط بين إدراكه وحواسه، وبين قدرته على إحداث وابتكار الصور العقلية. والحقيقة أن ظهور الصور العقلية يتأخر عن ظهور الأفكار الكامنة خلفها. وهذه الصور إنما تأتي كنتيجة لما يعرف بالتقليد المستدخل riorisateur، حيث كلما كان الطفل أقدر على تقليد المستدخلات، كلما ازدادت قدرته على إحداث الصور العقلية التي تتركز في مرحلة ما قبل المدرسة على المعيشات والإدراكات التي سبق للطفل وأن اختبرها. ونحن كلما شجعنا الطفل على تقليد المستدخلات، وبالتالي إحداث الصور العقلية، كلما ساهمنا في تنمية ذكائه.

[1] - ركس نايت، الذكاء ومقاييسه، ترجمة : عطية محمود هنا، ، ط4، دار الطبع، لقاهرة، 1965.

ب- مرحلة العمليات المتماسكة (Période des Opérations Concrètes): وتبدأ بين سن الثانية والسابعة. وهذه العمليات تتسق بشكل منطقي مجموعة المعارف والمعلومات المسندة إلى الذكاء التمثيلي أو التصويري. وتشهد هذه المرحلة استيعاب المفاهيم الكمية (المادة، وزن حجم الأشياء) والمفاهيم العددية والفضائية والزمنية.

جـ- مرحلة العمليات المتطورة (Période des Opérations Formelles): وهذه المرحلة تشمل سن ما قبل المراهقة. ففي هذه المرحلة تستطيع الأفكار أن تتحرر من محتوياتها الواقعية لتتحول إلى أفكار صرفه. وبهذا ينمو الحدس بمساعدة مبدأ إجراء العمليات على العمليات.

بعد عرضنا الموجز لآراء بياجيه، نذكر أن عددا من الباحثين يعتبر هذا التقسيم، بمثابة دراسة ظواهرية- ميكانيكية لذكاء الطفل. والحقيقة أن آراء هؤلاء أنفسهم تتباين لدرجة التناقض أحيانا، ففي حين يصر بعضهم على دور الجهاز العصبي وإفرازاته التي لا تزال في معظمها مجهولة، يصر بعضهم الآخر على دراسة القوى الإدراكية وتتبع تطورات كل واحد بمعزل عن الآخر، ولا يفوتنا رأي المدرسة التحليلية التي تعتبر أن الذكاء هو على علاقة مباشرة بالشخصية الفردية المميزة لكل شخص على حدة. وأخيرا النظريات السلوكية التي تسعى لتحويل ذكاء الطفل إلى شريط كمبيوتر يحدد علاقة الطفل بالعالم الخارجي بشكل آلي لا يراعي الخصائص الفردية لكل طفل على حدة.

3-3-2- النظرية الفرويدية: على أية حال فإن جميع هذه الآراء تلتقي حول نقطة فائقة الأهمية ونعني بها أهمية هذه المرحلة في تحديد الشخصية المستقبلية للطفل. وفي هذا المجال فإننا نرى من المهم أن نتعرض لآراء مدرسة التحليل النفسي في هذا المجال، إذ أن فرويد يولي أهمية للسنوات الخمس الأولى ويعتبرها منبعا للصراعات العصبية ومنشأ للعقد الطفولية التي تهيمن على تصرفات البالغ وتسمها بسماتها. وبمعنى آخر فإن فرويد يعتبر أن الطفولة الأولى هي المخطط الأول الذي تبنى عليه شخصية البالغ الذي لا يلبث أن ينكص (بعد بلوغه) إلى هذه المراحل لدى تعرضه لصدمات أو رصات عاطفية. فكيف

يتم ذلك وفق الآراء الفرويدية؟ إن الجواب على هذا السؤال يقتضي منا عرض الجوانب التالية.

أ- **الجهاز النفسي في عهد الطفولة الأولى:** في السنوات الخمس الأولى يكون الأنا وسيطا بين الهو والعالم الخارجي، بحيث يتقبل الأنا للمطالب الغريزية ساعيا لإشباعها.كما يجمع الإدراكات الحسية من العالم الخارجي مسجلا إياها كذكريات. وفي هذا الوضع تتمحور وظيفة الأنا حول حفظ الذات حيال المطالب المبالغ فيها من أحد الطرفين، فيقاومها ويمنع إشباعها، وبذلك فإن الأنا الطفولي يخضع لمبدأ اللذة المعدل. على أن هذا التنظيم يتغير ابتداء من سن الخامسة، حيث يتدخل الأنا الأعلى وريث العقدة الأوديبية وممثل الضمير الأخلاقي. والحقيقة أن بداية ظهور الأنا الأعلى تعود إلى سن الثالثة وإن كانت لا تكتمل قبل سن الخامسة.

ب- **العقد النفسية الطفولية:** العقد هي جملة من التصورات والذكريات ذات القيمة العاطفية القوية واللاواعية جزئيا أو كليا.

وتتكون العقد انطلاقا من العلاقات الشخصية في تاريخ الطفل. وقد تتدخل العقد لتؤثر في الانفعالات والمواقف والتصرفات المتكيفة. وفيما يلي سنتعرض للعقد التالية: الأوديبية والقابيلية والخصاء وإلكترا والأبوة والدونية.

* **عقدة أوديب:** تشير هذه العقدة إلى تعلق الطفل بالوالد من الجنس الآخر تعلقا يتناوله الكبت بسبب الصراع الناشئ عن اصطدام هذا التعلق بمشاعر الكره والخوف من الوالد الآخر (من نفس الجنس)، وعقدة أوديب في هذه الحالة تكون إيجابية، أما عندما يتعلق الطفل بالوالد الذي هو من نفس جنسه نتيجة حلول التعلق الشبقي مكان مشاعر العدوان فإن الأوديبية تصبح سلبية في هذه الحالة، وهذه السلبية اللاشعورية إنما تصدر عن الجنسية المثالية (الشاذة) التي يكون موضوعها شخص الأب في حالة الطفل الذكر والأم في حالة الأنثى. وتبلغ هذه العقدة ذروتها- برأي فرويد- في سن ما بين 3 و5 سنوات (المرحلة القضيبية)، وبعدها تدخل في مرحلة السكون لتتفجر من جديد أثناء البلوغ، هذا وتلعب طريقة حل الصراع الأوديبي لدى الطفل بالغ الأثر في شخصيته

المستقبلية وذكائه. ففي الحالات العادية فإن طفل الخامسة وما بعدها يكتشف العالم الخارجي عقب توطد الأنا والأنا الأعلى لديه، ويبدأ بإهمال هذا الصراع. إلا أن هناك أوضاعا معينة من شأنها أن تزيد في حدة هذا الصراع.

* **عقدة إلكترا:** وتشير إلى تعلق الطفلة بأبيها وهذه العقدة هي المعادل الأنثوي للعقدة الأوديبية.

* **عقدة الخصاء:** وترتبط هذه العقدة مباشرة بالعقدة الأوديبية. وتتمثل لدى الطفل بالخوف اللاشعوري من فقدان الأعضاء التناسلية الذكرية عقابا على الأفكار الأوديبية ذات المنحى الجنسي، أما لدى الفتاة فتنشأ عقدة الخصاء بسبب إدراكها لجسدها ولفقدانها للقضيب (في سن الثالثة).

* **عقدة قابيل:** وتنشأ هذه العقدة عن غيرة الطفل من اخوته أو من أحدهم تحديدا. وبما أن الطفل في هذه السن لا يدرك مفهوم الزمن فهو يتمنى أن يختفي الأخ موضوع الغيرة من حياة العائلة.

* **عقدة الأبوة:** يستعمل فرويد هذا التعبير للدلالة على أحد الأبعاد الرئيسية لعقدة أوديب، أي العلاقة المتجاذبة مع الأب.

* **عقدة الدونية:** وقد استعمل أدلر هذا التعبير للدلالة على مجمل التصرفات والتصورات والاتجاهات المعبرة عن شعور الشخص بالدونية أو عن ردود فعله أمام هذا الشعور. وهذه العقدة هي منبع الصراع النفسي واختلال تنظيم الجهاز العقلي وعليه فإن تأمين التربية المناسبة لطفل ما قبل المدرسة وتجنيبه للرضات والصدمات النفسية هي أمور من شأنها ألاَ تزيد في ذكاء الطفل فقط ولكن أيضا أن تؤمن له شخصية مستقبلية متوازنة ومتكاملة.

3-4- الفروق الفئوية في الذكاء لدى أطفال ما قبل المدرسة: قورنت فئات متماثلة البنية (ذات أصل وراثي واحد) في الذكاء، فلم تمكن الفروق العقلية القائمة بين فئة وأخرى من اتخاذ أي حكم قاطع بصدد تأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة. بمعنى آخر لم يكن في الإمكان عزل العامل البيئي عن العامل الوراثي. ونتيجة ذلك تعذر تحقيق الهدف الذي يتمثل في تحديد دور العامل البيئي في الذكاء. أما مقارنة الفئات مختلفة البنية ذات الأصول الوراثية المتباينة، وعلى

أي حال لا بد للدراسة العلمية من تجاوز الحدود الفئوية، وأن تميز الفروق داخل الفئة من الفروق القائمة بين فئة وأخرى، ومن المفيد عد الفروق داخل الفئة الواحدة دليلا جيدا لأثر العامل البيئي خاصة وأن للفئة الواحدة أصلا وراثيا يفترض أن يكون واحدا.

3-4-1- أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء: تتفق نتائج كل الدراسات على أن الذكاء يرتبط بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، وتقاس المكانة الاجتماعية والاقتصادية بمجموعة إجراءات تشمل مستوى التحصيل الدراسي للوالدين ودخلهم. وبهدف كشف دور المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء حددت معاملات الذكاء ومدى ارتباطها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي عند مختلف الفئات العرقية للسكان. ولقد تبين أن معامل الذكاء يرتبط مع المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأطفال ما قبل المدرسة السود بمقدار 0.24%، والبيض بمقدار 0.33% لعينة دراسة أمريكية.

ولقد أجريت دراسات أخرى بهدف مقارنة متوسطات معاملات الذكاء للبيض والسود من كل الطبقات الاجتماعية، وتوصلت إلى تأكيد وجود فروق بين معاملات ذكاء مختلف الطبقات. إلا أن تلك الفروق لم تكن على درجة كبيرة من الوضوح، إذ تدل تلك المعاملات على وجود ترابط ملموس بين الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، لكن نسبة الترابط لم تتعد الجذر التربيعي للرقم 0.25% والرقم 0.30%، أي أن تلك النسبة تراوحت حول الخمسين بالمائة ولم تتجاوزها.

3-4-2- الفروق بين الجنسين

أ- الفروق العقلية: يعتقد الكثير أن البنات أقدر على أداء المهمات اللفظية من الصبيان الذين يتفوقون عليهن في مهمات تقوم على الإدراك المكاني والفهم الميكانيكي. ويؤكد ماكوبي وجا كلين (1969) اللذان جمعا وقائع ضخمة في هذا المجال، وجود فروق كبيرة في النمو اللغوي. فالبنات يبقين متفوقات على الصبيان حتى سن الثالثة من العمر، حيث يلتحق الصبيان بهن وتستعيد البنات تفوقهن حوالي السنة الحادية عشرة، وفي دراسة أخرى أبدت الإناث ومنذ سن

مبكرة تفوقا واضحا في القدرة اللغوية، واستمر هذا التفوق مدى الحياة. وقد أوضحت الملاحظات على جميع الأطفال سواء في ذلك العاديين أو النوابغ وضعاف العقول أن البنات يبدأن في الكلام قبل الأولاد. هذا وقد لوحظ أن الذكور يتمايزون في مختلف نواحي القدرة الميكانيكية. ويفوق الذكور عادة في روائز لوحات الأشكال والمتاهات وروائز الفك والتركيب ... إلخ من الروائز التي تدخل ضمن مكونات مقاييس الذكاء العملية.[1]

أخيرا لم يجد ماكوبي وجاكلين (1969) في مراجعتهما للفروق الجنسية في القابلية الكمية والتفكير التحليلي والمنطق أي فرق بين الذكور والإناث إلا في المراهقة. وحتى في سن المراهقة، فإن أكثر الدراسات تنفي قيام فروق جنسية كبيرة في القابليات المشار إليها. وكل ما يقال الآن هو التأكيد بنفي الفروق الجنسية في تلك القابليات في مرحلة ما قبل المدرسة.

ب- الصفات الشخصية: تشمل الفروق بين الجنسين كثيرا من جوانب السلوك، وتعكس تباينا واضحا في صفات الشخصين الذكرية والأنثوية. ولاشك أن التباين في صفات الشخصية بين الجنسين يرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة الاجتماعية. فوعي الطفل ينمو بدوره الجنسي وبالقوالب الفكرية الاجتماعية حول الجنس بصورة مبكرة جدا. ففي نهاية السنة الثالثة يعرف أغلب الصبيان والبنات المظاهر الرئيسية للقوالب الفكرية القبلية المتعلقة بالسلوك الجنسي، ويستطيع أطفال دون الثالثة مثلا التعرف على صور الثياب والدمى والأدوات وتمييز ما يستخدمه الصبيان مما تستخدمه البنات. فالبيئة عبارة عن علاقة معقدة متغيرة، فالذين يورثون أبناءهم صفات عقلية ممتازة يجب أن يهيئوا لهم أيضا بيئة مناسبة لنموهم بصفة عامة ونموهم العقلي بصفة خاصة، فالبيئة تعطي نمطا معينا لكل جنس ومن خلال هذا النمط تتطور القدرات العقلية، ومن ثم فإن علامات الذكاء لا يجب أن تقتصر على القابليات الموروثة فقط، بل لابد أن تتمثل أيضا في القابلية التي يمكن ملاحظتها في حياتنا اليومية.[2]

---

[1]- أنا استازي وجون فولي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة: د. محمد خيري، الشركة العربية للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1959

[2]- التربية البناءة للأطفال، بدون طبعة، تونس، ص 318.

من هنا فإن بياجيه، يرى بأن الذكاء ما هو إلا شكل من أشكال التكيف البيولوجي للفرد مع البيئة.

جـ- بنية الأسرة: تأخذ أنماط التفاعل بين الطفل ووالديه واخوته شكلها في بداية مرحلة ما قبل المدرسة، ويكون لها أثر هام في نمو شخصية الناشئ، وسوف نهتم هنا بترتيب ولادة الطفل وبغياب الوالد، لما لهذين الجانبين من أثر في نمو شخصية الطفل.

د- ترتيب الولادة: تتوفر أدلة في غاية الأهمية تبين أن الابن البكر يتميز بعدد من الصفات عن الطفل الأخير، فترتفع نقط البكر والوحيد في روائز التحصيل والذكاء عن نقط الطفل الأخير، وفي هذا الصدد نذكر أن كل الأمريكيين الذين استطاعوا الوصول إلى القمر كانوا أبكار أسرهم. ولا يزال سبب تلك الظاهرة مجهولا على الرغم مما قيل في إيضاحها. وفي إحدى الدراسات اختيرت ثلاث عينات ممن أخذوا روائز أهلية المعونة القومية، وقد سجلت العينة الأولى عشوائيا من كل الذين أخذوا الرائز وسميت بالعينة المعيارية، واختيرت العينة الثانية عشوائيا من المتفوقين في الرائز، وشملت العينة الثالثة كل من أخط الرائز نفسه في واحدة من السنوات الماضية، وقد شمل الرائز خمســـة مواضيع هي:

- استخدام اللغة والحساب والاجتماعيات والطبيعيات واستخدام المفردات.

ولقد تبين أن الطفل البكر من العينات الثلاث المنحدر من أسرة صغيرة قد حصل على أدنى النقط، وتفوق الابن البكر على كل الأولاد في المهارات الحسابية.

وفي محاولة لتحليل ظاهرة التفوق التحصيلي عند الأولاد الأبكار يقترح شاختر (1962) نظرية المقارنة الاجتماعية. فهو يرى أن الولد البكر يقيس نفسه في إطار تحصيل والديه، ويغدو البكر قوي النزعة للتحصيل المدرسي بسبب ضخامة الهوة بينه وبين والديه الأمر الذي يدفعه لسد الثغرة واللحاق بهم. ويرى باحثون آخرون أن الأهل يعاملون الولد البكر بصورة مختلفة عن الصغير، إذ أن الأهل يلقون ضغوطا ثقيلة على البكر ويتوقعون منه الكثير، لهذا يبدي البكر سعيا دائما للتحصيل. ومع أن شاختر مع تأكيده على التفوق الدراسي للأولاد الأبكار

إلا أنه كشف عن سمات شخصيتهم الاتكالية. كما بين شاختر كيف أن الأطفال المتأخرين في الترتيب أكثر ميلا إلى إدمان الخمور من المجموع العام للسكان. ويرى هارولد كيلي (1962) أن للترتيب الميلادي أثرا في تحديد نوع الصراع على القوة عند الفرد. فالطفل الأول حين يصارع على القوة غيره من الناس، لا يسلك سلوكا من شأنه أن يؤدي إلى خسارته لهم تماما، على حين أن الطفل المتأخر فيعنيه أن تكون له الغلبة مهما كانت النتائج.

هـ- غياب الوالد: تطرقنا لغياب الوالد لأنه افترض بأن وجود الوالد في البيت ضروري للنمو الطبيعي للأولاد وخاصة منهم الذكور. حيث يتوقف أثر الغياب هذا على سن الطفل سواء كان غياب الوالد هنا دائما أو مؤقتا، وسواء رجع غيابه إلى الطلاق أو إلى الموت أو إلى الاستقرار المالي للأسرة... الخ. وسنتطرق هنا لمراجعة دراستين مقارنتين لأسر الملاحين في كل من النرويج وإيطاليا، أعطي الأولاد في كلا الدراستين دمى يلعبون بها لتقويم سلوك الرجولة والأنوثة، واستجوبت الأمهات للغرض نفسه، وقد أبدى أولاد البحارة النرويجيين الذين غاب والدهم عن البيت بالمقارنة بفئة ضابطة، تصرفات مفرطة بالرجولة وأنماط ذكورة تعويضية، ومصاعب في التكيف مع الأقران. وذكرت الأمهات بأنهن أفرطن في وقاية الأولاد وأن لديهم القليل من الاهتمامات خارج البيت. ولم تؤكد النتائج التي حصلت من إعادة الدراسة على أبناء البحارة الإيطاليين نظيرتها لدى النرويجيين، فلم يختلف الصبيان في ذكورتهم عن الفئة الضابطة. وعلى النقيض من ذلك تبدى عند النسوة اللواتي لم يغادر أزواجهن البيت أنهن أفرطن في وقاية أولادهن خلافا للنسوة اللواتي غاب أزواجهن عن البيت. وفي كلا الحالتين أرجع الباحثون سلوك الصبيان للأثر الذي يتركه غياب الوالد، في الأم نفسها، وللسياق الاجتماعي لغياب الوالد وليس لغياب الوالد بذاته. فالمجتمع الجنوي يخول للمرأة قدرا كبيرا من الاستقلالية، ويجعلها مسؤولة عن مالية الأسرة وإدارتها. إضافة لذلك فالأسرة الجنوية أسرة أعم حيث تصل حتى الجد الثالث، وهذا ما يوسع نطاق العلاقات الاجتماعية لتلك الأسرة ويجعلها منفتحة. أما الأسرة النرويجية فكانت أقل مسؤولية وأكثر اتكالية وأقل ميلا من

المرأة الإيطالية للعمل خارج البيت. ويعود السبب في ذلك إلى أنه لم يكن للأسرة النرويجية أسرة أعم منها كما هو الحال في الأسرة الجنوية. فمن المعقول للمرء أن يستنتج إذن أن آثار غياب الوالد في الطفل يمكن التخفيف منها عن طريق الأم، ويتوقف ذلك على اتجاهات الأم وشخصيتها وسلوكها.

3-4-3- الفروق الاجتماعية والثقافية: يخضع الأولاد في هذه المرحلة لعدد متباين من التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤدي دورا كبيرا في تحديد أنماط تفكيرهم وسلوكهم.

أ- الطبقة الاجتماعية والفروق في اللغة: يقوم بين علماء الاجتماع نزاع حول معاني فروق الطبقات الاجتماعية في اللغة. فهناك أولا الذين يدعون أن لأبناء الطبقة الدنيا مهارات لغوية مختلفة عن نظيرتها لدى أبناء بقية الطبقات. ويعتقد برين ستين (1962) أن أبناء الطبقة الدنيا يتواصلون بمعونة رمزية محددة تنقلها الإشارات غير اللغوية، وذلك خلافا لأبناء الطبقتين المتوسطة والعليا، الذين يستخدمون رمزية متقدمة تمكن من نقل كل مضامين الحوار لغويا. ويضيف برين ستين أن الفروق اللغوية تؤدي إلى توجهات متباينة تشمل بقية جوانب الحياة. إن ما يزيد درجة نمو القدرات العقلية عند الطفل، لا يكمن في المعطيات الوراثية فقط وإنما يكمن وبشكل أساسي في التفاعل اليومي الدينامي بين الطفل والمؤثرات التربوية المنظمة منها وغير المنظمة.

3-5- العوامل المؤثرة في نمو الذكاء

"إننا نستخدم كلمة نمو لقياس التطور، فالنمو يتعلق بالتغير في الحجم والتعقد والتناسب وبسائر التغيرات الكيفية "1.

وكلمة نمو تعني قياس التطور، وهي كل ما يحدث من تغيير على الكائن الحي، وبهذا نستطيع أن نعرف النمو العقلي بأنه:

"التغيرات الطارئة على الآداءات السلوكية للأطفال...، وهذا التغيير عادة ما يكون بالزيادة، أو موجبا نوعا وكما "2

[1]- ويلارد أولسون، تطور نمو الأطفال، ترجمة إبراهيم حافظ، القاهرة، 1962، ص40.

[2]- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط 10، القاهرة، 1972، ص 61.

هذه التغيرات تظهر في الجانب المعرفي كالقدرة على القيام بأعمال ذهنية أو اكتساب مهارات. والنمو العقلي يتأثر بالوراثة وبالأمراض وبضعف التغذية وبالوسط المحيط بالفرد. بما فيه مؤسسات التربية التحضيرية ومناهجها.

3-6- معنى التطور الذهني عند بياجيه: التطور الذهني هو مجموع المراحل التي يمر بها الطفل في فترة نموه، والتي ينتقل فيها التفكير من حالة الغموض والبدائية إلى حالة المنطق والوضوح في المفاهيم والإدراكات. والذكاء حسب بياجيه هو:

" تكيف واع، يتم عبر الوضعيات الجديدة، بحيث يحاول الطفل بتفكيره أن يستدرك الشيء أو يتصور مسبقا الأحداث عن طريق العمليات الذهنية "[1]

إن مفهوم بياجيه للتطور الذهني ينطلق من نظرية الإنبناء (Structur). والإنبناء هو الوحدة الحاصلة من تداخل العناصر مع بعضها البعض، وهذا يعني أن الكل يختلف عن مجموعة العناصر المكونة لها. وهذا ما يدفع إلى القول بأن الإنبناء يقوم على مبدأ الدينامية والتنظيم الذاتي للكل. والإنبناء عند بياجيه هو انبناء متدرج، وكما توجد انبناءات بيولوجية تقود الجسم تدريجيا إلى اكتمال النمو، هناك أيضا انبناءات سيكولوجية متماثلة ترتبط بالنواحي البيولوجية. فالجسم هو حصيلة التفاعل بين الأنسجة والخلايا والعضلات ومختلف الأعضاء، بحيث تتفاعل جميعا في وحدة ديناميكية لها وظيفة واحدة هي استمرار الحياة. فالإنبناءات السيكولوجية والبيولوجية تتطور مع الزمن، وهو يختلف عند الطفل من سن إلى آخر حتى يصل إلى أسمى درجة له في طور المراهقة وهي "القدرة على التجريد"، كما أن النمو عند بياجيه مرتبط بالتفاعل المستمر للفرد بالمحيط، ويكون هذا النمو على الشكل التالي، انظر للجدول رقم 3- 1.

---

[1] -Jean Piaget, La Naissance de l'intelligence chez l'enfant, France, P7.

جدول رقم (3- 1) يوضح نظرة بياجيه إلى كيفية ونمط حدوث النمو.[1]

أدوات المعرفة أو بنيات الذكاء	محتويات المعرفة أو فهم وتفسير الواقع
1) لا يكتسب الفرد سوى بعض الأفعال ذات القدرة المحدودة، وهي خطط رد الفعل، التمايز والتناسق بين هذه الخطط في إطار الاتصال مع المحيط يؤدي إلى تكوين سلوكات جديدة أكثر تطورا أو أكثر تكيفا.	1) ينمي الفرد تدريجيا قدرته على التأثير في الأشياء، وهذا يسمح له بالوصول إلى معرفة تطبيقية للأشياء المحيطة به.يتعلم التفريق بين ما ينتج عن فعله هو وما ينتج عن محيطه.
2) ينتقل الفرد من النشاط الحسي البسيط إلى التصورات الرمزية أين تتكون أدوات معرفة جديدة حيث يصبح قادرا على استعمال اللغة.	2) عن طريق التصورات يصل الطفل إلى معرفة الواقع معرفة غير تطبيقية مرتبطة بالفعل الحالي، ولا يرضى بالنظر أو التعامل السطحي لكنه يثير نشاطاته وإدراكه، بواسطة اللغة يصل إلى توجيه أفكاره، ومعرفة حدسية للواقع.
3)بواسطة الإدماج التدريجي لأفعاله، وعن طريق التصورات، يكتسب الفرد أدوات معرفة جديدة منطقية ورياضية، أي العمليات. ويصبح قادرا على التفاعل مع الواقع بالتأثير بدلا من إثارته فقط، فهو قادر على التفكير المنطقي.	3) يصل الفرد إلى معرفة منطقية ورياضية للواقع واستخدامه للعمليات المنطقية يسمح له بالبناء المناسب لمعطيات شكل أو وضعية ما، وأيضا فهم بعض الظواهر التي كانت غامضة لديه من قبل، بحيث أنه ينتقل من معرفة ذاتية للواقع إلى معرفة أكثر موضوعية.
4) يصل الفرد إلى التفكير الفرضي الاستنتاجي بدل أن يفكر منطقيا دائما بحضور الشيء الملموس، أي التفكير في العمليات التصورية التي تقوم على الافتراضات والقضايا.	4) يصل الفرد إلى معرفة موضوعية تامة للواقع و يصبح قادرا على التجريب عليه،واكتشاف ظواهر جديدة بواسطة استخدام طرق فرضية استنتاجيه.

وهكذا يرى بياجيه أن نمط التطور هو نفسه عند جميع الأطفال، إلا أن الاختلاف يكمن في العمر الذي يصل فيه كل طفل إلى مرحلة ما من هذه المراحل، لأن معدل التقدم في كل مرحلة أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى غير ثابت، ويعتمد على عوامل كثيرة أهمها: النضج والتعلم والخبرة. إن كل ما يكتسبه الطفل خلال مرحلة ما من مراحل نموه يحمله إلى المرحلة التالية، وهذه هي فكرة الإنبناء عند بياجيه، أي انبناء متدرج ينقل البنية العقلية من الحالة (أ) إلى الحالة (ب) والتي تكون أكثر تطورا وأكثر ثباتا من الأولى. وطيلة مرحلة النمو، وفي كل فترة من فتراته تتدخل آليات تتصف بالنشاط والتي من شأنها أن

[1]- جان بياجيه، البنيوية، تعريب: عارف متيمنة، دار النشر بيروت، بدون سنة، ص 15- 16.

تحدد التفاعل التكيفي بين الفرد ومحيطه. ويسمي بياجيه هذه الآليات بالثوابت الوظيفية وهي كالآتي:

أ- **الاستيعاب:** هو عملية تنسيق أو إدماج الخبرة الجديدة في البنية العقلية أو الإطار السيكولوجي المناسب لها والموجود أصلا لدى الفرد، أي هو عملية امتصاص لمعطيات خارجية وتحويرها إلى عناصر جديدة مرتبطة بالوظائف الذاتية.

ب- **التلاؤم:** وهو التحسينات التي يفرضها الواقع على أنشطة الخطط حتى يجعلها متكيفة معه، وهو يلعب دورا تكامليا مع الاستيعاب في حالة ما إذا لم توجد البيئة العقلية الموجودة أصلا، وتنتج بنية عقلية جديدة تلائم الخبرة الجديدة.

جـ- **التكيف:** وهو تكيف الفرد مع الوسط، وهو التوازن الحاصل بين عملية الاستيعاب وعملية التلاؤم.

د- **التنظيم:** بفضل هذه العملية تحافظ البنيات العقلية على نوع من الانتظام فيما بينها على الرغم مما يلحقها من تغيير أثناء الانتقال من مرحلة إلى أخرى كما أن التنظيم يلعب دورا تكامليا مع التكيف ولكنه خاص بالعلاقات الداخلية.

3-7- أثر الروضة على شخصية الطفل: لمرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبيرة على الصعيد النفسي- الحركي والعقلي على شخصية الطفل، فهذا جلبرت دي لاندشير (1986) عالم التربية البلجيكي يؤكد على أنه لا أساس لأي إصلاح سليم للتعليم ما لم ينطلق من مرحلة التعليم ما قبل المدرسي، يقول:

> "... أتيحت لي الفرصة لإجراء مسح واسع للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية U.S.A، وكانت هذه البلاد تعيش إذ ذاك صدمة وتستميت في السعي وراء روح الإبداع العلمي، وبعد فترة من الدراسة والملاحظة طلب مني أن أبدي اقتراحاتي بشأن الإصلاحات المدرسية. وكم كانت دهشة الناس شديدة عندما علموا أني لا أقترح زيادة الحصص المقررة للعلوم في المدارس الثانوية، أو وضع برامج

متطورة، أو اتباع طرق تعليمية جديدة، وإنما كل ما اقترحته هو تطوير دور الحضانة ورياض الأطفال، وفتح أبوابها لجميع الناس. ويقيني أن للسنوات الأولى من الحياة تأثيرا كبيرا على نمو الرجال"1.

ينبه دي لاندشير هنا إلى أهمية التعليم ما قبل المدرسي في الدول النامية، وضرورة أن يكون مسئولو التربية من المؤمنين بأهمية التعليم ما قبل المدرسي، فيقول:

" لو كنت وزيرا للتعليم بإحدى الدول النامية، لما هدأ لي بال حتى أرى بجانبي فريقا يؤمن حقا بأهمية التعليم قبل المدرسي"2

فإصلاح التعليم لابد أن ينطلق من القاعدة (الصغر)، حيث يعتبر مرحلة تمهيدية لنشوء التفكير والعمليات العقلية وتشكل المفاهيم وهي تغطي المرحلة الحدسية. وتجمع النظريات النفسية على أن الطفولة المبكرة هي الأساس لبناء الشخصية، فمن خلالها يمكن التنبؤ بالمسار الذي يتخذه تطور الشخصية، إذ أن الطفل يكون أكثر استجابة للتشكل والتكوين خاصة على مستوى النمو العقلي، حيث أن المستوى العام للذكاء الذي يبلغه الفرد في حدود السنة السابعة عشر يتكون نحو 50 % منه في سن الأربع سنوات، و30 % منه بعد ذلك بين سن الأربع والثماني سنوات، و20 % منه الباقية بين سن الثماني سنوات والسبعة عشر سنة.[3]

وقد أجريت دراسات وبحوث في هذا المجال بينت أهمية التعليم المبكر على نمو القدرات العقلية وتطور ذكاء الطفل، ولا شك أن مضمون تلك الدراسات وما توصلت إليه، هو ما حفز علماء التربية وعلماء النفس على تأكيد أهمية التدخل التربوي قصد استثمار إمكانات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك بالتخطيط الفعال للمنهج التربوي.

1- الأليسكو، رياض الأطفال في الوطن العربي، الواقع والطموح، تونس، 1986، ص 107.

2- نفس المرجع ، ص 108.

3- نفس المرجع، ص 110.

ففي مجال البحوث والدراسات التي أجريت قصد تبيان أهمية ودرجة تأثير التربية على الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة وبالخصوص التربية في الروضة، فقد انقسم العلماء إلى فئتين، فئة ترى إيجابية دور الروضة على النمو النفسي للطفل والعقلي خاصة، وفئة أخرى ترى أن الروضة وإن أثرت فتأثيرها ضئيل وليست له أية دلالة إحصائية. من أهم دراسات الفئة الأخيرة هذه نذكر الدراسة التي أجريت بجامعة مينسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أجريت على مجموعتين من الأطفال، وقد كان عدد العينة 147 طفلا قضوا مدة تتراوح ما بين 40- 575 يوما في الروضة، ومجموعة أخرى تتألف من 260 طفلا لم يدخلوا الروضة أصلا، وكانت نسبة ذكاء أطفال المجموعتين عند بدء التجربة فوق المتوسط، وكان متوسط الزيادة عند نهاية السنة الأولى من الانتظام 4.6 درجة بالنسبة للمجموعة التجريبية و4.6 للضابطة، أما في نهاية السنة الثانية فقد سجلت المجموعة التجريبية زيادة في مستوى الذكاء تقدر بـــ 5.8 درجة، في حين سجلت المجموعة الضابطة زيادة الدرجات وهي زيادة يمكن التغاضي عنها لأنها ليست ذات دلالة إحصائية.[1]

كما توصل كل من هـــأ. جونسن وأ.ب.جورجينس[2] (1981) من جامعة كاليفورنيا من خلال دراسة لهما شملت 54 طفلا من أطفال الروضة قورنوا بمجموعة ضابطة لم تتعرض لأي تدريب، وقد كانت المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عالية لكلا المجموعتين، ولم تظهر النتائج أي اختلاف ذا دلالة إحصائية في منحنيات النمو العقلي عند المجموعتين.

إن نتائج هذه الدراسات تعكس اتجاه أصحابها والذي يتجلى في شكهم بالدور الذي تلعبه البيئة والتربية في النمو النفسي وخاصة العقلي، إذ يحددون إسهام هذا العامل في نمو الذكاء بنسبة 20 % فقط.[3]

---

[1]- أنا استازي وجون فولي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة: د. محمد خيري، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 1959، ص 306.

[2] ـ نفس المرجع، ص 308.

[3]- د. عطوف محمود ياسين، اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس، لبنان، ط 2، 1981، ص 72.

أما عن علاقة زيادة مستوى الذكاء بطول المدة التي يقضيها الطفل في الروضة، فلم تكن علاقة مطردة. ففي دراسة على مجموعة مكونة من 66 حالة ممن قضوا فترة في الروضة تراوحت من 50 إلى 500 يوما، كان معامل الارتباط بين التغير في نسبة الذكاء وبين طول المدة التي يقضيها الطفل في الروضة هو 0.34% ويعزى هذا الارتباط إلى الانتظام الطويل المصحوب بعدد كبير من الاختبارات المؤدية إلى رفع الدرجات، وهذا في نظر الباحثين الذين درسوا هذا المتغير وعلاقته بالانتظام الطويل الذي يكون مصحوبا بعدد أكبر من الاختبارات التي قد تؤدي إلى رفع الدرجات. من جهة أخرى هناك دراسات أثبتت الدور الإيجابي للروضة وأثرها على النمو النفسي والحركي وخاصة العقلي للطفل، حيث تذكر ولمان B.L.WELMAN (1981) نتائج عدد من اختبارات الذكاء التي طبقت على مجموعتين من الأطفال، الأولى تجريبية تتكون من 1537 طفلا والثانية ضابطة وعددها 597 طفلا، وقد قدرت زيادة مستوى الذكاء عند أفراد المجموعة التجريبية في نهاية الفترة التي قضوها في الروضة (3 سنوات)، 4.5 درجة، في حين لم تتجاوز الزيادة لدى أترابهم (المجموعة الضابطة) بـــ 5.0 درجة. كما يظهر مقياس ميرل بالمر (1959) Mirl Palmer وجود أثر كبير للتعليم في الروضة على النمو العقلي عند الأطفال. فقد بلغ متوسط الترتيب لدى 267 طفلا 14.5 درجة، بينما بلغ متوسط ما اكتسبه 73 طفلا ممن لم يلتحقوا بالروضة 6.7 درجة للذكاء.[1]

مما تقدم يمكن القول أن المنهج الغني بمختلف الأنشطة التي تثير الفعاليات والوظائف العقلية والمتميزة بحسن إيصالها للأطفال بواسطة النشاط الفردي القائم على اللعب الحر والموجه يساعدان على نقل البنية الذهنية للطفل من حالة إلى أخرى أكثر تقدما وتطورا.

[1]- ميرل بالمر عند أنا استازي و ج. فولي " سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة: د. خيري، الشركة العربية للطبع والنشر، القاهرة، ط1، 1959، ص 299.

كما دلت بعض البحوث[1] التي تناولت هذه الإشكالية على أن الأطفال الذين حصلوا على الترتيب المتقن، كانوا متقدمين في الصفوف الابتدائية أكثر من الأطفال الذين لم يدخلوا الروضة نهائيا. كما أن هؤلاء الأطفال أظهروا تقدما ملموسا في القراءة والكتابة والحساب أكثر من أترابهم الذين لم يلتحقوا بالروضة.[2]

في دراسة أجريت بمدينة بغداد سنة 1981 حول أثر الالتحاق بالروضة على التحصيل الدراسي في الصف الأول الابتدائي، قام بها مركز البحوث التربوية والنفسية لجامعة بغداد. كانت مشكلة البحث فيها تتلخص في معرفة مدى تأثير التدريب الذي يتلقاه الطفل في رياض الأطفال على تحصيله الدراسي في المراحل اللاحقة، وقد توصلت النتائج إلى أن معدلات درجات التلاميذ الذين التحقوا برياض الأطفال هي أعلى عموما من معدلات درجات التلاميذ الذين دخلوا المدرسة مباشرة. ومنها نستدل على مدى أهمية التدريب المبكر في نمو القدرات العقلية لدى الطفل.

3-8- أثر الروضة في تنمية ذكاء الطفل: مما سبق ذكره يتأكد لدينا ما للطفولة من وقع مستقبلي على قدرات الفرد. لهذا أبدى المربون والفلاسفة والعلماء وحتى السياسيون اهتمامهم بتكوين الفرد وذكائه منذ الطفولة، وهذا بالتعليم والتربية وتنشيط قدرات الطفل والاهتمام بميوله وإعطائه فرصة أكبر للانطلاق، وذلك بوضعه في مؤسسة تربوية قد نسميها الروضة. والروضة وما تحتويه من برامج ومربين...الخ تؤثر في نمو شخصية الطفل من كل النواحي (الاجتماعية والفيزيولوجية والنفسية وخاصة العقلية). يذكر بروتفار(1983) أستاذ في علم النفس بجامعة هارفارد في هذا الصدد بأن هناك نوعين من التفكير:

[1] - سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي عند طفل ما قبل المدرسة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، الجزائر، 1989.

[2] - نجم الدين علي مردان، رياض الأطفال في الجمهورية العراقية تطورها ومشكلاتها وأسسها التربوية والنفسية، مطبعة الزهراء، بغداد، ط1، 1972، ص19.

- **النوع الأول:** تفكير منطقي تحليلي، وهو"التفكير باليد اليمنى"، وهو تفكير عقلاني وشعوري ويبدأ بطريقة محكمة ويصل إلى نهاية منطقية.

- **النوع الثاني:** وهو"تفكير باليد اليسرى"، وهو تفكير حدسي.[1]

أ- **التفكير باليد اليمنى:** كيف تعمل الروضة على تلقين الطفل التفكير باليد اليمنى؟ تقوم الروضة بتوفير مواد خاصة للطفل وهذا من أجل تجارب حسية والتي هي مهمة جدا لنموه العقلي. فتقوم المربيات بجعل الطفل يلمس الأشياء وتدربه على سماع الأصوات والتعرف عليها، لأن الهدف الأساسي هو أن يتكون لدى الطفل "فكرا متطلعا"، يقول فيكتور لوانفيلد:

> "شجعوا الطفل على استعمال حواسه وبصره وأذنيه ويديه،..."2

فالحواس هي التي تقرب الأشياء الخارجية من الجسم وتجعل الفرد يندمج معها. كما أنها تقرب الخارج من الداخل لإخضاعه.

> "فإدراك العالم الملموس المحسوس يمثل للطفل القواعد الأساسية لفكره"3

لهذا يجب توفير المواد الملموسة والتي تساعد الحواس على اكتشاف الأشياء ومن ثم الفكر على التطور.

ب- **التفكير باليد اليسرى:** إنما نقصد به التفكير الحدسي، وهو التفكير الخيالي المبدع. فالطفل بحاجة إلى تشجيع ليطور هذا الجانب من التفكير، والروضة بدورها تقوم بتوفير المواد الضرورية لذلك من خلال توفير المربيات المؤهلات للقيام بالدور الصحيح من أجل تحقيق ذلك. والطفل عندما يبدع شيئا ما فهذا يكون من غير مواد مركبة، لأنه مثلا عندما يلون رسما منجزا ليس كما يرسم هو صورة نابعة من ذهنه، فالرسم الحر يعتبر إبداعا وهو يحتاج إلى مواد

---

1 -Tout se joue avant six ans, collection Marabout service, traduit de l'Anglais, par : Yvon Geffray, nov1983

2 - Idem

3 -Idem.

غير مركبة كالورق، الألوان، دهن، صلصال، عجينة، مكعبات، رمل.... والهدف من العمل بهذه المواد هو الوصول إلى جعل الطفل يندمج مع العالم المادي وأكثر من ذلك تقوية ثقته بنفسه وهذا عندما يكتشف بأنه قادر على الإبداع. كذلك ما يزيد في توسيع خيال الطفل هو القصص والحكايات لذلك تعمل المربيات على سرد بعض الحكايات للأطفال بهدف التربية العقلية وكذا النفسية.

ويرى الدكتور تركي رابح (1977) أن الروضة:

"تساعد أطفالنا على النمو السليم في جو سليم وفي بيئة تربوية سليمة، حيث يتيح لهم الجو التربوي والنفسي والاجتماعي والثقافي والرياضي، لكي تنمو شخصيتهم نموا طبيعيا خاليا من رواسب العقد النفسية ومن الشوائب التي تعترض حياتهم داخل الأسرة وخارجها"[1]

إذن نفهم من ذلك بأن الروضة تعطي لشخصية الطفل الطابع الذي يجعل منه فردا صالحا للمجتمع. هناك دراسة تجريبية أجراها وولش (1986) walch عن تأثير الروضة على نمو بعض سمات الشخصية لدى الأطفال الملتحقين بها. فقد قارن الباحث بين مجموعتين متماثلتين من الأطفال من حيث الذكاء والعمل والنمو الجسمي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، المجموعة الضابطة لم تلتحق بالروضة والمجموعة التجريبية التحقت. أظهرت النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية صاروا أكثر تلقائية وتطبعا اجتماعيا، وأكثر ميلا إلى المبادرة والاستقلالية وإثبات الذات، وأكثر ميلا للاعتماد على النفس وحبا للاستطلاع وتفهما للأحداث والظواهر الخارجية.[2]

وهكذا فإن كثيرا من الباحثين والعلماء ممن رأينا يؤكدون على أهمية الرعاية والعناية بالطفولة المبكرة، باعتبارها الحجر الأساسي لبناء شخصية الطفل. والتربية البناءة التي تجود بها رياض الأطفال تصنع من الطفل شخصية لينة صالحة وذكية. فقد استخلص جيرسيرد JERSILD (1976) من الدراسات

---

[1]- د.تركي رابح، التعليم التحضيري في نظامنا التربوي، مجلة الثقافة، الجزائر، عدد36،1977، ص61.

[2]- الألسكو، رياض الأطفال في الوطن العربي، الواقع والطموح، تونس، 1986، ص 110.

التي قام بها أن الخبرات المقدمة في الرياض تضع اللبنات الأساسية الأولى لبناء شخصية الأطفال. لهذا اهتم هذا الأخير بالتأكيد على إعداد المربيات الإعداد العلمي الجيد، وبناء المنهج العلمي البناء. ويؤكد هذا القول العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في الميدان نذكر منها دراسة كارل كوستاف (1976) Karl Gustav Stukat أستاذ التربية السويدي الذي استخلص من دراسة مقارنة أجراها على مجموعتين متماثلتين من الأطفال، الأولى التحقت برياض الأطفال (تجريبية)، والثانية لم تلتحق (ضابطة). وكان الهدف من الدراسة هو:

– معرفة مدى النمو العقلي لدى أفراد المجموعتين، عن طريق قياس الرصيد اللغوي، والقدرة على التعبير والمخاطبة. وكان التفوق في ذلك لصالح المجموعة التجريبية. هذا بالنسبة للهدف الأول. أما بالنسبة للهدف الثاني من الدراسة فهو:

– معرفة مدى تطور النمو الجسمي عن طريق قياس الطول والوزن والحالة الصحية عموما. وقد توصل الباحث إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية في الطول والوزن، بيد أنهم كانوا أكثر تعرضا للأمراض المعدية.

أما الهدف الثالث فهو:

– قياس مدى النمو الاجتماعي والمهارات العملية وخاصة في أعمال الإنشاء والتركيب، وكذلك من حيث المعلومات العامة. وقد كانت النتائج هنا أيضا لصالح المجموعة التجريبية.[1]

كما أجرى في ألمانيا الاتحادية –سابقا– عام 1972، بحثا عن مستوى نمو الأطفال العام والعقلي خاصة في المرحلة الابتدائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أطفال البيئة الراقية كانت إجاباتهم عالية بالمقارنة مع أطفال البيئة الفقيرة، ويرجع السبب في ذلك إلى افتقار الأطفال الفقراء إلى اللعب والكتب التربوية وعدم دراية الوالدين بالأسلوب التربوي الجيد. لذلك نادى المربون

---

[1]- د. سهام محمد بدر، الأهمية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، العدد2، سنة 1976، ص76.

والعلماء بضرورة العناية بهؤلاء الأطفال قبل تمدرسهم وذلك بنشر دور الأطفال ليستفيد منها أبناء الطبقات الفقيرة خصوصا.[1]

وفي دراسة قيمة أخرى قام الباحث الجزائري سعيد بوشينة (1989) بدراسة حول أثر الروضة في النمو العقلي عند طفل ما قبل المدرسة حيث أخذ مجموعتين متماثلتين في الذكاء وفي المستوى الاجتماعي. وهي عينة أخذت أساسا من بعض المدارس الأساسية، المجموعة الأولى منها كانت قد التحقت بالروضة (تجريبية) والمجموعة الثانية منها لم تلتحق بالروضة أصلا (ضابطة) وقد توصل الباحث إلى أن الأطفال الذين التحقوا بالروضة كان تحصيلهم العقلي أفضل وأرقى من المجموعة الضابطة.[2]

---

[1]- د. سهام محمد بدر، الأهمية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، العدد2، سنة 1976، ص78.

[2]- سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي عند طفل مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، الجزائر، 1989.

الفصل الرابع

دراسة وظيفة رياض الأطفال

4-1- تمهيد

4-2- رياض الأطفال

4-3- رعاية الطفل في الإسلام

4-4- نشأة فكرة تأسيس رياض الأطفال

4-5- ظهور رياض الأطفال

4-6- مواصفات مراكز رياض الأطفال

4-7- الأهداف العامة رياض الأطفال

4-8- المكان ومحتوياته

4-9- العاملون بالمركز

4-10- الروضة في الجزائر

4-1- تمهيــد: لقد ساهمت ظروف خارجية وداخلية كثيرة في دفع المرأة للخروج إلى العمل، من هذه أهم هذه الظروف الحروب العالمية وكذا تردي الأوضاع الداخلية للدول وأيضا الأوضاع الاقتصادية. ولأن الطفل بحاجة إلى رعاية واهتمام كبيرين، وبوجوب هذه الحاجة الملحة برزت دور رياض الأطفال إلى الوجود لتعوض الطفل رعاية أمه والاعتناء به، ولكن بمرور الزمن وتقدم الدول باتت الحاجة إلى تطور هذه الدور وتحسين برامجها ضرورة أكيدة يسعى المجتمع إلى تحقيقها.

4-2- رياض الأطفال

يقول جان جاك روسو(1958):

> "نولد ضعفاء في حاجة إلى القوة، نولد مجردين من كل شئ في حاجة إلى العون، نولد حمقى في حاجة إلى التمييز، وكل ما يعوزنا حين مولدنا ونفتقر إليه في كبرنا تؤتينا إليه التربية".[1]

4-3- رعاية الطفل في الإسلام:

إذا كانت رياض الأطفال في صورتها الحديثة قد انتشرت حديثا في دول العالم، فإن لها تاريخا طويلا، حيث:

> "كان المجتمع العربي الإسلامي أسبق من تلك الدول الأجنبية في رعاية الطفل، فقد كان الناس يقومون بإرسال أطفالهم إلى المرضعات في البادية ليشبوا على القوة والشجاعة والإقدام وفصاحة اللسان، والصحة والصيد وحفظ الشعر والقراءة والكتابة. روي في الأثر أن النبي (صلى الله عليه وسلم) ينصح الآباء بقوله: "من كان له صبي فليتصاب له". وينصح معلمي الأطفال الصغار فيقول لهم: "علموا ولا تعنفوا، فإن المعلم خير من المعنف"2

[1]- جان جاك روسو، إميل، أو تربية الطفل، ترجمة: نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 1958، ص 26.

[2]- رناد الخطيب، رياض الأطفال واقع ومنهاج، دار الحنان، عمان، 1987، ص20

كما اهتم الإسلام بالطفل من جميع الجوانب، أثناء حمله وأثناء مراحل نموه بل ومن قبل ولادته، وذلك بالحث على اختيار الزوجة الصالحة. يقول الله تعالى:

"ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة".[1]

كما أكد الإسلام على حسن معاملة الأطفال.

روى البخاري عن عائشة رضي الله عنها، أنها قالت : "جاء أعرابي إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) فقال: أتقبلون صبيانكم؟ فما نقبلهم، فقال النبي (صلى الله عليه وسلم): أو أملك أن نزع الله من قلبك الرحمة.[2]

كما أشار الإسلام إلى حاجة الطفل في مراحل نموه الأولى إلى المرح واللعب.

" قد روي عن أنس بن مالك (رضي الله عنه) قوله : "كنت مع النبي (صلى الله عليه وسلم)، فمر على صبيان يلعبون فسلم عليهم، وفي هذا الحديث إقرار بقيمة الطفولة وحقها في اللعب".[3]

كما اهتم عدد كبير من العلماء المسلمين وفقهائهم ومفكريهم بتربية الأطفال وبفهم طبيعة نموهم، ومنهم الإمام الغزالي وابن خلدون وابن سينا وابن سحنون وغيرهم....

وفي تربية الطفل يقول الإمام الغزالي:

"إن الصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة خالية من كل نقش، ومائل إلى كل ما يمال إليه، فإن عود الخير وعلمه، نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في

---

[1] - سورة الروم، آية 21.

[2] - عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، الجزء الأول، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1981، ص 50.

[3] - خضير مسعود الخضير، المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال بدول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1986، ص 21.

ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل شقي
وهلك وكان الوزر في رقبة القيم والوالي عليه.[1]

وقد أبرز الغزالي في كتاباته كيفية وأهمية تنمية العادات الاجتماعية والعقلية عند الطفل، وأهمية التنشئة الاجتماعية2 كما يرى:

"تعليم الطفل في سنواته الأولى ينبغي أن يراعي مستوى نموه العقلي، واستعداداته النفسية ".[3]

كمـــــــا" اهتم ابن خلدون بالطرائق التربوية التي ينبغي اتباعها في الطفل فأوصى المربين بالتدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا في تلقين العلوم".[4]

4-4- نشأة فكرة تأسيس رياض الأطفال: لقد ظهر عدد من المربين الذين وجهوا اهتماماتهم نحو الطفولة، وبينوا أهمية هذه المرحلة، ومن بينهم المربي كومنيوس (1593- 1671) لقب المبشر الأول للتربية الحديثة. كما أطلق على بستالوتزي الذي ظهر فيما بعد لقب المبشر الثاني، ولقد طرح كومنيوس كثيرا من الآراء التي تؤكد على أهمية الطفولة وضرورة العناية بهذه المرحلة، وهو يرى أن الطفولة تمثل المرحلة التي تحقق بها التربية أكبر قدر من النجاح. ولذلك دعا إلى ضرورة توافر المدارس التي تعنى بهذه المرحلة، ورأى ضرورة أولوية في كل ناحية، وقد قسم كومنيوس التعليم إلى المراحل التالية: رياض الأطفال، المدرسة الابتدائية، المدرسة الثانوية، الدراسات العليا. ويرى كومنيوس أنه يجب توجيه الأطفال منذ نعومة أظافرهم نحو الأشياء التي تحيط بهم ليكتسبوا

---

[1]- رناد الخطيب، رياض الأطفال – واقع ومنهاج–، دار الحنان، عمان، 1987، ص 20.

[2]- محمد محروس محمد الشناوي وعلي خضر، الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988، ص 43.

[3]- خضير مسعود الخضير، المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال بدول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1986، ص 21.

[4]- د. علي خضر ، طفل ما قبل المدرسة، عن رسالة الخليج، العدد 27، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1988، ص 192.

من ذلك الخبرة والمعرفة، فيتعلم الطفل معاني: الماء والتراب والهواء...الخ. ويبدأ بالتمييز بين النور والظلام، كما يبدأ في تكوين فكرة حول الزمن (الليل، النهار، اليوم، الربيع، الصيف، ...الخ). كما طلب أن تهيأ للأطفال وسائل اللعب المفيدة وغير المؤذية، لأن قلة النشاط والحركة أكثر ضررا للعقل والجسم من أي شئ آخر.

آراء جان جاك روسو: يعد المفكر الفرنسي جان جاك روسو من أشهر المفكرين الذين ظهروا في القرن التاسع عشر ألف كتابه الشهير إميل والذي أحدث ثورة في المفاهيم التربوية ولقد ذاع صيته في أوربا بإعلانه لمبدأ حقوق الطفل، وبذلك أزيلت الأفكار الخاطئة القائلة بوجود الغرائز الشريرة عند الطفل وبهذا يكون رو سو (1712- 1778) قد وضع الأسس الصحيحة للنظرية الحديثة في التربية، حيث سبق بذلك كلا من بستالوتزي فروبل. ولقد أعلن روسو بكل جرأة حق الطفل في السعادة، وطالب بإقامة وزن لميوله ورغباته واهتماماته وهو يقول:

> "أحبوا الطفولة، يسروا لها ألعابها وفطرتها المحبوبة، من منكم لم يأسف أحيانا على تلك السن التي لا تفارق الابتسامة فيها الشفتين والتي تكون فيها النفس في سلم وهدوء دائمين، فلما تريدون أن تحرموا الصغار الأبرياء متعة تكاد من قصرها تفوقهم". [1]

4-5- ظهور رياض الأطفال: هناك قوى اجتماعية معقدة دفعت بمدرسة الحضانة إلى حيز الوجود، ومع ذلك فإن قوى أشد تعقيدا تصوغ اليوم تنظيمها وشكلها، ذلك أن الانقلاب الصناعي والفقر الاقتصادي، والحرب والعمران الحضري وتطور علوم الحياة، قد لعبت جميعها دورا في تأسيس مدارس الحضانة ورياض الأطفال. من أجل ذلك كانت مدرسة الحضانة أو روضة الأطفال مظهرا من مظاهر القوى الثقافية وثمرة من ثمارها. ولقد خشي بستالوتزي (1818) من التنبؤات السيئة التي تنذر بها هذه القوى، فأصدر نداء

---

[1]- سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي عند طفل ما قبل المدرسة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، الجزائر، 1989.

طالب فيه ابتكار نظام يضمن للإنسانية تربية الطفل في مدارس قبل المدرسة أين يستغنى فيها عن الأم. ويعتبر بستالوتزي من أحد كبار المربين في العصر الحديث، عاش ما بين 1746- 1827، حاول تطبيق آراء روسو العلمية، ركز اهتماماته حول تأسيس مدرسة للأطفال الغرباء والمتشردين، وكان يحاول من خلال ذلك تطبيق آرائه ومبادئه. يرى بستالوتزي أن التربية تبدأ من الولادة، ولهذا ينبغي أن تضبط المؤثرات المتحكمة بتربية الطفل منذ وقت مبكر، والنظام الصحيح لتربية الأطفال وتعلمهم هو البدء بإتاحة الفرصة للطفل للقيام بالتجارب، والتعرف على الأشياء قبل تلقي الإرشادات النظرية، وكان يعتقد بأهمية المربي ودور شخصيته الطيبة في تكوين شخصية الأطفال بشكل سليم، وفي هذا يقول:

"لقد آمنت أن قلبي سوف يغير من حال أطفالي كما تحيي شمس الربيع الأرض".[1]

قرن تماما بعد ذلك، يقر البرلمان البريطاني قانونا يخول للحكومات إنشاء رياض الأطفال ومدارس حضانة تخصص للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين السنتين والست سنوات. ومثل هذه المؤسسات كانت تعمل على السير الحسن لتطور الأطفال من الناحية البدنية والعقلية. وكانت مدارس الحضانة البريطانية الأولى، تقوم بإجراءات اجتماعية وقائية، قصد القضاء على الآثار الوخيمة للفقر الاقتصادي. فهي من الناحية التاريخية حلقة مستمرة التسلسل مع مدارس الحضانة في وقتنا هذا، كما أنها ميلاد بدئ العمل به في أثناء ظروف الحرب العالمية الثانية.

كما ظهرت مدارس الحضانة بأمريكا سنة 1914 بوصفها حركة تربوية، وذلك لتوضع فيها الأسس الهامة للتربية عن طريق وضع برامج بيداغوجية شاملة، وقد انتشرت هذه المؤسسات وبلغ عددها سنة 1930، 300 روضة للأطفال، وكانت قلة منها جزء لا يتجزأ من نظام التعليم العام في المدارس، وقد كان الباعث في البداية وراء هذه المدارس جميعها باعثا تربويا قبل كل شيء، ولكن عندما حلت الأزمة العالمية شرعت العوامل الاقتصادية تعمل عملها،

---

[1] -Arnold gesell & Frances Lilg, Le jeune enfant dans la civilisation moderne, P.U.F, 15é Ed, 1990, p 192

فأنشأت في الثلاثينات من هذا القرن 300 وحدة لمدارس حضانة تقوم بخدمة 65.000 تلميذ محتاج بحكم قانون الطوارئ الاتحادي للتعليم، واستمر حوالي 1500 من هذه المدارس تحت رعاية إدارة مشروعات الأعمال مع تسجيل 15.000 عائلة في برنامج حياة العائلة التربوية. وأدى استخدام النساء في الصناعة أثناء الحرب العالمية إلى خلق ظروف حادة تذكرنا ببداية الانقلاب الصناعي، يوم أسس"رو برت أوين" مدارس الحضانة في "نيولانكا" باسكتلندا، كما أسسها أيضا في "نيوهارموني" بولاية إنديانا، وللمرة الثانية تشكل اعتراضات وتعرضت رعاية الأطفال ما قبل المدرسة للخطر.

كانت هذه لمحة وجيزة عن الظروف التاريخية المحيطة بهذا الموضوع تؤكد الأهمية الكامنة بمدرسة الحضانة كمركز للتوجيه، وأداة ثقافية تهدف إلى تقوية الوظائف السوية في بيت سوي، وهي جزء من حركة متنوعة الأشكال تقوم بدايتها على النواحي الاجتماعية والعلمية والتربوية.[1]

إذن نستنتج أن المربي بستالوتزي هو أول من فكر في تأسيس رياض الأطفال وذلك لخوفه من عواقب آثار الحرب على الطفولة. وإن كان يرجع الفضل عمليا في تأسيس أول روضة للأطفال للمربي فريد يريك فروبل وذلك سنة 1840 تحت شعار:

"دعـــونا نوفـــر حيــــــاة سعيـــــــدة لأطفالنــــــــا ".[2]

ولقد رأى فروبل نتيجة لخبرته الطويلة في ميدان التربية أن المرونة هي أهم ما يميز شخصية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة لذا فباستطاعة المربي غرس الأخلاق والآداب في نفسية الطفل. قام فريديريك فروبل بافتتاح أول روضة للأطفال، بما ينسجم مع المفهوم الصحيح لرياض الأطفال عام 1867. وجعلها للأطفال ما بين الثالثة من عمرهم وأطلق عليها اسم المدرسة القائمة على غرائز الأطفال الفعالة، كما سماها "مدرسة التربية النفسية" وبعد ذلك أطلق فروبل على مدرسته اسم "حديقة الأطفال" ومنه ظهرت التسمية التي شاعت في

---

[1] - Le jeune enfant dans la civilisation moderne, Arnold gesell & Frances Lilg , P.U.F15é Ed, 1990.

[2] - Idem, p 193.

جميع أنحاء العالم وهي "روضة الأطفال". ولذلك فإن فروبل يعد المؤسس الحقيقي لرياض الأطفال في العالم، لأنه هو أول من أوجدها، ولم تنتشر رياض الأطفال إلا بعد ذلك في ألمانيا،وبقية الأقطار الأوربية. ومن أهم آراء فروبل التربوية، إعطاء أهمية كبيرة للعب والموسيقى في تربية الأطفال الصغار، أما بالنسبة للأشغال اليدوية التي ابتكرها فروبل في الروضة فقد اشتملت على التشكيل والرسم والتلوين، وقد أكد على أهمية النشاطات اليدوية ودراسة الطبيعة وكانت خطته القائمة على العمل والنشاط الذاتي والتعبير هي المبدأ الذي سارت عليه رياض الأطفال فيما بعد.

4-6- مواصفات مراكز رياض الأطفال: لا بد من إنشاء مراكز للرعاية اليومية للأطفال، سواء كانت هذه المراكز بنايات مخصصة لهذا الغرض أم أفنية وساحات بجوار المجمعات السكنية أو في وسطها أم في غير ذلك مما يمكن تنظيمه، سواء على مستوى الدولة أو على مستوى الأفراد يراعى فيها خصوصية الأطفال حيث أن هناك مواصفات معينة لا بد من أن تتوفر في تلك المراكز لكي تكون صالحة للهدف الذي تنشأ من أجله، نستخلص فيما يلي بعضا من هذه المواصفات والتي تتحدد في نواح ثلاث هي:

- تلك التي تتعلق بالأهداف التي يجب أن تحققها هذه المراكز.
- تلك التي تتعلق بالأبعاد المادية للمكان المخصص للمركز.
- تلك التي تتعلق بمن يقوم بالعمل في تلك المراكز(المربيات).[1]

إذا تحدثنا عن تلك المواصفات فلا بد أن نذكر أن العملية التعليمية ليست على الإطلاق هدفا مباشرا من أهدافها، وإن كان الطفل قد يتعلم بشكل غير مباشر بعض الخبرات المعرفية أثناء قيامه باللعب أو النشاطات الحركية أو الاجتماعية، أو المعرفية المختلفة.

4-7- الأهداف العامة لرياض الأطفال: أما الأهداف التي تسعى من أجل تحقيقها هذه المراكز فهي كالآتي:

[1]- رسالة الخليج العربي، العدد 27، سنة 1988، طفل ما قبل المدرسة-نموه النفسي ورعايته تربويا، د. علي خضر، ص 155

4-7-1- أهداف تنموية: بمعنى أن برامجها لا بد من أن تخطط أساسا للوصول إلى تحقيق متطلبات النمو لطفل هذه المرحلة، ومن ثم فإن عليها أن تعمل على تزويد الطفل بالمهارات والصفات السلوكية العامة في هذا الاتجاه ومنها:

أ - الاستقلالية والمبادأة: باعتبارهما النتيجة الإيجابية في حل الصراع والمواجهة اللذين يقومان بين الطفل ومجتمعه في هذه المرحلة.

ب - الشعور بالانتماء: يشعر الطفل بالانتماء إلى الجماعة باعتبارها الصفة التي تحصنه من الوقوع في الخجل أو الشعور بالذنب.1 ولقد خططت وزارة التربية الوطنية في نصوصها التي تتعلق بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية أهدافا لجانب التعليم التحضيري حيث ينص المرسوم على أن:

"التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية وذلك:

- بتدريبهم على العادات العملية الحسنة.
- تربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.
- مساعدتهم على نموهم الجسماني.
- توفير وسائل التربية الفنية الملائمة.
- تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب".2

4-7-2- أهداف اجتماعية: تعمل هذه الأهداف على:

تنمية روح الجماعة لدى الطفل مع رفاقه.

تنمية روح الاعتماد على النفس.

اكتساب الطفل لبعض العادات الاجتماعية الحسنة.

---

[1]- د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع- النمو النفسي الاجتماعي للطفل- عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1986، ص 220.

[2]- النصوص المتعلقة بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، أمر 16 أفريل 76 ج .ر .ع .33 م في 76/28 تنظيم التربية والتكوين.

تعويده على ممارسة نشاطات عملية قصد احترام الطفل قواعد المعاملة مع الغير والمحافظة على المحيط.

تعويده على احترام قوانين المجتمع.

4-7-3- أهداف أخلاقية -إسلامية: تهدف إلى:

تعويد الطفل على ممارسة السلوكات الحسنة.

تعويده الاعتناء بنظافة كل من: الجسم، الثياب، المكان والوسائل.

حفظ بعض الآيات والسور القصيرة.

حفظ بعض الأناشيد الدينية البسيطة.

4-7-4- أهداف عقلية: تعمل على إشعار الطفل بإمكانياته المعرفية بواسطة ألعاب ووسائل محسوسة ومتنوعة وجذابة تعمل على:

تركيز انتباه الطفل وتوسيع مداركه.

تنمية الملاحظة والتفكير والاستدلال لدى الطفل تدريجيا.

تنمية قدراته اللغوية واحساساته المختلفة.

4-7-5- أهداف نفسية- حركية: تهدف إلى:

تلبية حاجات وميول الطفل إلى الحركة واللعب.

مساعدته على النمو الحركي، معتمدين في ذلك على إمكانياته الذكائية والانتباه والإدراك.

تدريبه على الحركات المنسجمة والمتكاملة قصد الوقاية من السلوكات السيئة، إلى جانب التربية الرياضية التي لا يتمثل هدفها في تلقين الطفل الحساب ولا تعريفه بالأعداد، لكن الغاية منها هي تنمية الملاحظة والتفكير والاستدلال لديه تدريجيا وهذا بفضل ألعاب محسوسة ومتنوعة.[1]

4-8- المكان ومحتوياته: أما من حيث المكان فإنه يجب أن يكون أقرب إلى البيت والجيرة منه إلى المدرسة التقليدية، وإضافة إلى ذلك لا بد من أن يوفر المكان والسعة اللازمة لتحرك الأطفال بحرية وانطلاقهم بلا معوقات،

[1]- مديرية التعليم الأساسي، توجيهات تربوية خاصة بالتعليم التحضيري، نوفمبر 1984.

كذلك لا بد من أن يعد المركز بحيث يواجه استقلالية الطفل ومعنى ذلك أن يصمم بحيث يستطيع الطفل أن يسير أموره فيه بنفسه قدر ما أمكن. فدورات المياه وصنابير المياه وأزرار الكهرباء، وأماكن وضع الكتب واللعب، كل هذه لا بد من أن تكون في متناول الطفل بحيث لا يحتاج في استخدامها إلا إلى أقل قدر ممكن من المساعدة.وغني عن البيان أن يكون بالمركز جميع الألعاب التي يميل الطفل إلى استخدامها مثل أجهزة التسلق والتزحلق والقفز والتأرجح...،هذا إلى جانب صناديق الرمل والدمى والأدوات التشكيلية وغيرها مما يمكن الطفل من القيام بالألعاب الهادئة إلى جانب الألعاب التي تستوعب النشاط الزائد.

وإذا كان من المسموح للأطفال في المركز أن ينشطوا في معظم الأوقات، كذلك فإن من الضروري أيضا أن يتوفر لهم المكان الذي يمكنهم فيه أن يمارسوا فيه بعض الاسترخاء، وليكن ذلك في ساعة معينة من النهار وبذلك يمكنهم أن يتعلموا أن هناك فترات للاسترخاء كما أن هناك ساعات للنشاط.

4-9- العاملون بالمركز: أما بالنسبة للعاملين بالمركز، فلا بد أن يتوفـــر فيهم:

4-9-1- عنصر الاستمرار: ذلك أن أطفال هذه المرحلة يكونون في حاجة إلى تكوين علاقة عاطفية مع أشخاص يكون لهم صفة الدوام والاستمرار كبديل عن الوالدين. ومع وجود الاستمرارية لا بد من أن يكون هناك أيضا قدر من التنوع في العاملين بالمركز، فلا بد من وجود الإناث والذكور بين هؤلاء العاملين، ذلك أن وجود الذكورة والأنوثة يمنح الطفل الفرصة المناسبة للتوحد مع من هو من نفس جنسه. وإلى جانب التنوع في الجنس لابد كذلك من التنوع في السن، ذلك أن كبار السن من المشرفين يستطيعون أن يواجهوا بشكل أحسن من حيث النشاط والحركة والأفكار الجديدة.

4-9-2- معرفة عامة عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة: قد يكون منهم الأمهات المدربات على التنشئة السوية، وقد يكون منهم المتخرجات من

معاهد التربية المتخصصة. ولكن على أي حال لا بد من عمل الدورات التدريبية للجميع، للتأكد من سلامة الاتجاهات التربوية في هذه المرحلة الحساسة.[1]

" ... التربية في دار الحضانة مهمة، ... ولذلك فهي تحتاج إلى المربي المدرب، الدارس لعلم النفس النمو، وخاصة سيكولوجية الطفولة، الحساس لحاجات الأطفال".[2]

"ويجمع المربون على أنه يجب أن يقوم بالعمل في دور الحضانة، مدرسات مؤهلات تأهيلا خاصا. ولا شك أن مدى استفادة الطفل من خبرة دار الحضـــانة تتوقف إلى حد كبير على شخصيـــة وكفـــاءة المدرسة."[3]

4-9-3- الصفات والسمات البدنية المرغوبة:

- الصحة الجيدة وبخاصة الخلو من البرد وإصاباته.
- حاسة البصر السليمة من الناحية الوظيفية.
- السمع الحاد الذي يساعد المعلمة على التعرف والتقاط اللغة وبوادرها عند الطفل.
- صوت سار وقادر على التحوير والتنغيم، ولكن التحويرات المفرطة في الصوت تزعج الطفل.
- خفة الحركة واليسر اليدوي.

4-9-4- السمات والاتجاهات الانفعالية المرغوبة: المرونة العامة التي تجتنب فرط التركيز الشديد على أي جدول أو برنامج يتخذ القدرة على التغير للخطط في مدة قصيرة على أساس القدرات المكتشفة في الطفل، القدرة على تحويل مثل تلك القدرات إلى عدة صالحة لإدماجها في لعب الأطفال.

المرونة الانفعالية وانتقاء الاتجاه إلى التأديب أو السيطرة، والمعلمة الماهرة تجعل الصبر لها زادا، وتمتنع عن لمس الأطفال بلا ضرورة وتنتظر حتى تحين

---

[1] - د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع- النمو النفسي الاجتماعي للطفل- عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1986، ص 221.

[2] - نفس المرجع، ص22.

[3] - حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

اللحظة المناسبة، ثم تتقدم بعد ذلك بالإرشاد التوجيهي الذي يأتي في أوانه، وهذا الإدراك العليم بالوقت المناسب يحتاج إلى معرفة بمستويات النضج وبالشخصيات الفردية. كذلك هناك القدرة على توقع الصعوبات ومنعها، والقدرة على التنبؤ بما سيفعله بعد ذلك، اهتمام كبير بصغار الأطفال، احترامهم كأفراد. وهذه الصفة الجوهرية لا يتم التعبير عنها على/ أو في صورة لها مغزاها إلا في استجابات الأطفال نحوها لا في مشاعرهم، وعلى أساس هذا الميزان يصبح بعض المعلمات أكفأ للعمل مع المجموعات الأكبر سنا وبعضهن مع المجموعات الأصغر سنا. عدم المبالغة في الشعور بالذات، والقدرة على الاندماج في الجماعة، وكذلك التوازن الجيد بين الأخذ والعطاء، القدرة على تقبل النقد والاقتراحات من الوالدين والقدرات. القدرة على تحمل المسؤولية وكذلك على دفع الأطفال لتحملها مع عدم انتظار الشيء الكثير من الطفل في الوقت نفسه.

جدول رقم (4-1) ويمثل المواد المقررة في السنة أولى من مرحلة تكوين المربيات[1]

الرقم	المواد المقررة	التوقيت
01	استعمال اللغة العربية المنطوقة و المكتوبة	5 سا
02	رياضيات	4 سا
03	بيولوجيا	3 سا
04	تاريخ وجغرافيا	2 سا
05	عمليات التنشيط والإنعاش لشخصية الطفل	5 سا
06	التربية البدنية	3 سا
07	علم النفس الطفل	3 سا
08	دراسة الوسط	2 سا
09	التربية	3 سا
10	تربصات	4 سا

[1] - نشرة همزة وصل -و.ت.ت.إ - 77/76- الجزائر ص 62.

جدول رقم (4-2) ويمثل المواد المقررة في السنة الثانية من مرحلة تكوين المربيات

الرقم	المواد المقررة	التوقيت
01	دراسة نصوص أدبية للأطفال	2 سا
02	معلومات في اللسانيات	1سا
03	الرياضيات	2 سا
04	بيولوجيا	3 سا
05	عمليات التنشيط الاجتماعي والإنعاش لشخصية الطفل	5 سا
06	التربية البدنية	4 سا
07	الصحة (الغذاء، تربية الأطفال)	1 سا
08	معرفة القوانين ومسائل رعاية الطفل	1 سا
09	علم النفس الطفل	4 سا
10	التربية	1 سا
11	علم النفس التطبيقي	1 سا
12	التربصات العلمية	6 سا
المجموع		**33 سا**

فبنهاية السنة الثانية تجرى امتحانات نظرية وتطبيقية يعين على أساسها الناجحات بصفة مربيات. وعملا بالمادة رقم 11 من المرسوم المتعلق بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، والمؤرخ في 1976/04/16، والتي تنص أن يمنح التعليم التحضيري باللغة العربية، فقد تم التكوين بالعربية.[1]

4-10- الروضة في الجزائر: لقد عملت الروضة مثل باقي المؤسسات في ظل الاستعمار الفرنسي على خدمة المستعمرين وتحقيق أهدافهم ومصالحهم، رغم قلة عددها وقصور خدماتها. ولكن كانت مقتصرة على المعمرين، في حين لم يكن من حق الأطفال الجزائريين الاستفادة منها ما عدا فئة قليلة منهم الموالية

[1]- همزة وصل، وزارة التربية والتعليم الابتدائي، نشرة خاصة لسنتي 77/76، الجزائر.

للمعمرين. فكانت البرامج المطبقة مماثلة لتلك المطبقة في فرنسا وهذا حتى يتسنى لها تجسيد المضامين التربوية لإعداد جيل موال لها ولا يهدد مصالحها. لذلك فقد كانت الهيئة المشرفة على التربية والتعليم في هذه المؤسسات فرنسية بصورة كامل. وقد بينت أبحاث كثيرة أن عشية الاحتلال كان للجزائر نظام تربوي حقيقي وذو فعالية كبيرة في المدن وفي الأرياف، وحسب فاني كولونا، كانت نسبة الجزائريين المتعلمين آنذاك تقدر بـــ: 40 % ونقرأ في كتاب أحمد طالب الإبراهيمي.

"إن في سنة 1830 كانت نسبة الأميين في الجزائر أقل منها في فرنسا."[1]

وكان هذا عندما دخل الاستعمار الفرنسي، لكن عندما تمكن هذا الأخير من إخضاع نواحي البلاد المختلفة لسيطرته توجه إلى حركة التعليم من أجل القضاء عليها، فأصدر عدة قرارات في هذا المجال تتمثل في وضع اليد على الأوقاف الإسلامية وحق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير والكراء وغير ذلك".[2]

هذا ما أدى إلى تقلص التعليم العربي شيئا فشيئا إلى أن اختفى معظمه في نهاية الأمر وخصوصا في المدن الكبرى، وبقي محصورا فقط في بعض المساجد والزوايا. وهناك عامل آخر أثر في تقلص حركة التعليم العربي في الجزائر بعد الاحتلال ألا وهو الحروب الكثيرة التي وقعت في الجزائر، إذ استشهد بعض المثقفين العرب وهاجر البعض الآخر. ونجم عن ذلك حرمان الأغلبية من الأطفال الجزائريين من حقهم في التعليم بمختلف حلقاته ومستوياته بشكل عام والروضة بشكل خاص. كذا حرمان أبناء الشعب المهتمين بشؤون التربية من المشاركة في وضع الخطط والبرامج التربوية المواتية لنمط حياتهم الاجتماعية والدينية، أو حتى إبداء الرأي فيه والاطلاع عليه.

---

[1]- احمد طالب الإبراهيمي من التحرير إلى الثورة الثقافية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص 55.

[2]- فاين كولونا، ترجمة : ديوان المطبوعات الجامعية، المدرس الجزائري من 1830 إلى 1939، ديوان المطبوعات الجامعية 1975، ص 26.

ولقد طرحت هذه المجريات عراقيل ومشاكل أمام المسؤولين التربويين في مراحل الاستقلال وزادت في تعقيد الأمور لمدة طويلة لأن من مبادئ حزب جبهة التحرير آنذاك هو محو آثار المستعمر وإعطاء الحق لكل الجزائريين في التعليم والمساهمة في شؤون الحياة الاجتماعية والاقتصادية. ورغم أنه في بادئ الأمر كانت المحاولات ارتجالية لكن قامت بجهود من اجل البحث عن أساليب وأدوات أكثر جدوى للوصول إلى الغاية من التربية، وذلك في فترة السبعينات، وقد تجسد ذلك في المرسوم رقم 35/79 الصادر في 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. حيث خول هذا الأمر في المادة 21 للشركات الوطنية والإدارات والهيئات العمومية والتعاونيات والمنظمات الجماهيرية بإنشاء رياض الأطفال للعاملين. حيث تنص المادة:

> "يمكن للإدارات والهيئات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات الاشتراكية وتعاونيات الثورة الزراعية ولجان التسيير والتعاضديات والمنظمات الجماهيرية ما عدا الأشخاص والجمعيات أو الشركات الخاصة، أن تفتح مؤسسات التعليم بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلف بالتربية."[1]

ولقد جاء في المادة 23 من نفس الأمر ما يلي:

> "يتولى الوزير المكلف بالتربية، الإشراف التربوي على مؤسسات التعليم التحضيري".[2]

كما حددت المادة رقم 9 من الأمر الأهداف والغايات التي يجب أن تسعى رياض الأطفال لتحقيقها. فالتعليم التحضيري مخصص لأطفال دون السادسة (أي لم يبلغوا سن القبول الإلزامي للمدرسة)[3]. وهو تعليم يهدف إلى تهيئة الطفل للدخول المدرسي. كما أنه يعمل على مساعدة الأم في تربية الطفل وتنمية قدراته،

[1]- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 185 المؤرخ في 1976/04/16، ج. ج. د. ش، ص 84.

[2]- نفس المرجع، ص 84.

[3]- نفس المرجع ، ص 84.

وخاصة بالنسبة للأم العاملة. حيث تعتني الروضة بالطفل وتقوم مقام الأم في تنشئته وتربيته. وقد بين المرسوم المؤرخ في 1976/04/16 الكيفية التي يتم وفقها تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية التي نص عليها الأمر، وبناء على المادة 8 من هذا المرسوم فإن التعليم التحضيري يقبل فيه الأطفال الذين يتراوح سنهم بين 4 – 6 سنوات، ويقبل أطفال 3 سنوات. أما الأعباء المالية فتتحملها الجهة المستخدمة للروضة على أن بوسعها في الوقت ذاته أن تطلب إسهاما ماليا من أولياء الأطفال المسجلين في واحدة من هذه المدارس التحضيرية شريطة أن لا يتجاوز مقدار هذا الإسهام المبلغ الذي يقرره وزيرا التربية والمالية معا[1] وهناك نوعان من رياض الأطفال، أحدهما تسيرها البلديات بينما تسير الجهة المنشئة للرياض هذه المؤسسات.

4-10-1- أنواعـــــها

أ- الرياض التابعة للبلديات: ونميز هنا نوعان من المؤسسات التي ترعى الأطفال، النوع الأول هي دور الحضانة ويلتحق بها الأطفال الذين لا يتعدى عمرهم الثالثة، والنوع الثاني وهو الذي يهمنا ويضم رياض الأطفال ويلتحق بها الأطفال ذوو السن 3 إلى 4 سنوات حتى 6 سنوات. يشترط لقبول الأطفال في هذه المؤسسات أن تكون الأم عاملة أو غير قادرة صحيا بالتكفل بطفلها. ووجود شرط كهذا دليل على عدم إمكانية استيعاب كافة الأطفال الذين يتوفر فيهم شرط السن، وذلك لقلة عدد هذه البلديات.

وإذا ما عرفنا رياض الأطفال على مستوى ولاية الجزائر فهي لم تتجاوز حتى نهاية سنة 1990، 30 روضة. هنا نلمس الحاجة الكبيرة لتوسيع شبكة هذه المؤسسات، كذلك فإنه تم مؤخرا زيادة ورفع الأجر الذي يدفعه الوالدان لهذه المؤسسات والذي بلغ حاليا 3.000دج مما دفع إلى قلة وتراجع الوالدان عن أخذ أطفالهم إلى الروضة.

---

[1]- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 185 المؤرخ في 1976/04/16، ج. ج. د. ش، ص 84.

ب- الرياض التابعة للشركات الوطنية والهيئات الحكومية: عملا بأحكام المادة رقم 21 من المرسوم 35/76 المؤرخ في 1976/04/16، قامت بعض المؤسسات الوطنية والوزارات بتأسيس رياض الأطفال، لأطفال العمال. لكن رغم ذلك فقد كان عددها قليلا كما لم تتبن جميع الهيئات والمؤسسات الحكومية هذه العملية، وأيضا فإن ضعف شبكة رياض الأطفال وعدم قدرتها على استيعاب جميع أبناء العمال فسح المجال أمام ظهور ظواهر اجتماعية سلبية (مثل المحسوبية والوساطة، ...) كذلك بعض هذه المؤسسات تستوعب أطفالا من غير أبناء العمال.

تشرف على تربية الأطفال في كافة الرياض بنوعيها، هيئة تتكون من ممرنات ومربيات. فالممرنات لم يتلقين أي تدريب مسبق، وإنما وظفن استجابة للإلحاح والحاجة، وأصبحن يؤدين دورهن اعتمادا على التقليد والخبرة. ولكن في السنوات الأخيرة تناقصت نسبة الممرنات في رياض الأطفال. ولقد شرع في تكوين المرشحات للعمل في رياض الأطفال مع بداية السبعينات في معهد مختص، حيث قامت بلدية الجزائر الكبرى بإنشاء مدرسة في المدنية لإعداد المربيات في المرحلة التحضيرية وسميت -مدرسة تكوين المربيات- تستقبل فتيات يتراوح مستواهم بين 4 ابتدائي، و3 ثانوي. وبهدف الانتقاء تنظم إدارة المدرسة مسابقة الدخول، وتشتمل على اختبار في مادتي اللغة العربية والرياضيات بالإضافة إلى مقابلة سيكوتقنية. وتستمر فترة التكوين سنتين تتلقى المربيات معارف وعلوم تساعدها في الاعتناء بالطفل.

4-10-2- منهج رياض الأطفال: لقد اهتم بالمدرسة بينما أهملت رياض الأطفال من ناحية إعداد منهج تربوي تسير عليه المؤسسة خلال المراحل التي يتواجد بها الطفل. لكن هذا لم يمنع من تواجد مناهج وإن لم تتوحد في محتواها وأهدافها فإنها تساهم في إعداد الطفل داخل الروضة معتمدة في ذلك على الطبيعة الغالبة على الطفولة والتي يمكن بها التعامل واللعب مع الطفل. لكن ذلك أدى إلى التعددية في الآراء وهو ما يخلف ضعفا للوصول إلى أهداف تربوية منشودة.

والنشاط التربوي القائم حاليا يقوم على اجتهادات مديرة الروضة بالتعاون مع المربيات بحيث تعملن على تحديد المواضيع والأنشطة التي تقدم للأطفال خللا كل مستوى.

أ- **تفويج الأطفال في الروضة:** يتوزع الأطفال داخل الروضة على ثلاث أفواج هي:

* **فوج الصغار (Les petits):** يضم الأطفال بين سني الثالثة والرابعة.

* **فوج المتوسطين (Les moyens):** يضم الأطفال ذوي سن الرابعة والخامسة.

* **فوج الكبار (Les grands):** فيه أطفال سنواتهم بين الخامسة والسادسة.

وتعمل على الإشراف عليهم مربيتان، تعمل الأولى معهم في الصباح بينما الأخرى في فترة المساء.

ب- الأنشطة التي يمارسها الأطفال داخل الروضة

*** فوج الصغار (Les Petits)**

التربية البدنية: يقوم الطفل بحركات منسجمة مع بنيته الفيزيولوجية الضعيفة وغير الناضجة تماما، وتهدف هذه الحركات إلى تنمية العضلات وتناسقها مثل: القفز، التسابق، ....

التمارين الإيقاعية: تقوم المربية بإصدار أصوات مختلفة من حيث الإيقاع والشدة، بناء عليها يقوم الطفل بحركات معينة. وتهدف هذه العملية على تعويد الطفل الانتباه، وتنمي لديه القدرة الصوتية والذاكرة السمعية.

الألعاب الحسية الحركية: يقدم للطفل أشياء مفككة ونموذجا كاملا ويطلب منه أن يركب تلك الأشياء في شكل نموذج، يعمل هذا النشاط على تنمية القدرة الذهنية للطفل، كما تعرض المربية عليه قطعا أخرى مفككة وتطلب منه أن يكون منها قاطرة أو نموذج ما، أو يعطي نماذج تصلح لتكوين عدة أشياء. تترك للطفل الحرية في اختيار ما يود بناءه، ويفكك أيضا بعض النماذج للتعرف

على أجزائها وتفصيلاتها، وهذا بحد ذاته يجعل الحواس المستعملة تنمو وتتهذب. الطفل من خلال هذا النشاط يمارس عمليتي التحليل والتركيب.

الأناشيد والأغاني: يتعلم الأطفال بعض الأغاني البسيطة، ويقومون بحفظها بالتلحين والإيقاع، مما يساعدهم في إنماء لغتهم وتدريبهم على الحفظ والسمع، علما أن الطفل ينشرح ويفرح بالأغاني.

التمارين التعبيرية: تقص المربية قصصا مشوقة ومثيرة لاهتمام الأطفال، ثم تعمل على مطالبتهم بإعادتها على مسمعيها. كما تطلب منهم أن يقصوا لها قصصا يعرفونها، أو يسردوا لها حوادث رأوها، أو نشاط ما قاموا به. وهذه العملية تنمي القدرة اللغوية للطفل وتكسبه الشجاعة الأدبية.

الأشغال اليدوية: يتدرب الأطفال على استعمال المقص والقلم في التقطيع والتلوين والرسم...، وهي عمليات تقوم بعض الحواس كالبصر واليد وبعض المهارات والعمليات العقلية في إنجازها، حيث أنه كثيرا ما يتخيل الطفل بان الرسوم التي قام بها تتحدث وهذا ينمي مخيلته.

* **فوج المتوسطين (Les moyens):** في هذه السن تقوم المربيات بتثبيت وترسيخ ما جاء في برنامج السنة الأولى (فوج الصغار) حيث يمارس المتوسطون نشاطات فوج الصغار مع شيء من التوسع والتعمق.

* **فوج الكبار (Les grands):** في هذه السنة وهي الأخيرة، زيادة على النشاطات السابقة يتعلم الأطفال مبادئ الحساب والقراءة والكتابة والتعبير وذلك من أجل إعدادهم للمدرسة الأساسية. وتتم هذه العملية في شكل ألعاب موجهة ونشاطات.

4-10-3- برامج رياض الأطفال

" البرنامج هو الخطة المقترحة والتي تضم التجارب التربوية الواجب إجراؤها تحت إشراف منظم".[1]

[1]- سرحان الدمرداش، المناهج، دار العلوم للطباعة، ط 3، القاهرة، 1972، ص 15.

إن هذه النظرة الضيقة أصبحت غير مقبولة عند المربين المحدثين، وقد ساعدت التغيرات التي حدثت ومازالت تحدث للمجتمع، للبرامج من التحرر من هذه النظرة ومنها أصبحت عبارة عن:

"جميع مظاهر النشاط والخبرات التي يندمج فيها الأطفال تحت إشراف وتوجيه الروضة، بقصد الوصول إلى الأهداف المرسومة."[1]

وبرامج الروضة تقوم على أساس فهم النمو، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويجب أن تتكامل هذه البرامج مع برامج النمو في المنزل، لذا يجب:

"على دار الحضانة الاتصال المستمر بالوالدين كمربين مشاركين للمعلمين وباقي الأخصائيين في دار الحضانة، هادفين جميعا إلى نمو شخصية الطفل جسميا، عقليا، انفعاليا واجتماعيا في ضوء مبادئ وقوانين النمو وكل ما ذكرناه عن مظاهر النمو في مرحلة الطفولة".[2]

وتتمثل برامج رياض الأطفال ونشاطاتها اليومية فيما يلي:

أ- اللعب: وهو لعب حر دون تدخل المربية، يختلف باختلاف ألوانه، فمنه ما هو جسمي عضلي: كالجري والقفز. ومنه ما هو عقلي، وآخر حسي كإعطاء نماذج لأشياء مفككة. هذه العملية تسهم في النمو العقلي للطفل، وقد يفكك بعض وسائل اللعب، للتعرف على أجزائها وتفصيلاتها وأسمائها بغرض تهذيب الحواس، وللعب الحر أهداف معينة منها أن الطفل يختار فيه نشاطه ويجري تجاربه بالمواد والألعاب، ويقوم بحل مشاكله الاجتماعية، ويتحدث بتجربة مع الأطفال الآخرين، كما يقود الطفل جماعة دون إرشاد المعلمة.

ب- الملاحظة الطبيعية: هنا يلاحظ الطفل ويشاهد ويدرس ا لمشاهد الطبيعية وظواهر العالم الخارجي، ولا يقتصر الطفل هنا على مجرد الرؤية، بل لا بد له من إدراك العلاقات بين الأشياء ومميزاتها والتي لها أثر

---

[1]- سرحان الدمرداش، المناهج، دار العلوم للطباعة، ط 3، القاهرة، 1972، ص 17.

[2]- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص 22.

مباشـــر عليه، ويشترط في ذلك تمرينات تختص بالأشياء التي تؤثر على حواس الأطفال.

جــ- دراسة الألوان والتلوين: الألوان تجذب أنظار الأطفال وتشد انتباههم، واللون في حد ذاته لا يعني شيئا بالنسبة للطفل ما لم يقترن مع الشكل، فاتحادهمـــا هـــو الـــذي يعطي الحياة لما يراه الطفل، ولكي تنمي إدراك الطفل للألوان فإنه يجب مراعاة الأمور التالية:

_ أن تكون الأشكال محددة وبسيطة، وأن تعبر بوضوح لما تمثله.

_ أن تكـــون الألوان واضحة قدر الإمكان وأن تتناسب مع الشكل الذي تمثله.

_ أن تـــدرس الألـــوان بحسب حالاتها الطبيعة الفعلية، من حيث التشابه والاختلاف وعلى الطفل معرفة أسماء الألوان ثم تدرجها واختلافها نتيجة عملية مزج.

د- الـــرحلات والـــنزهات: الهـــدف مـــنها هو تقوية القدرة على الملاحظـــة، والاستمتاع بصحبة الآخرين، وتنمية الرغبة في التزود بالمعلومات والبحـــث عـــنها خارج بيئتهم المحلية، كما توفر لهم القدرة على اتباع التعليمات الجماعية وتطبيقها وتوفر فرصة اللهو والمرح.

هـــــ- الأناشـــيد والأغاني: يتعلم الطفل بعض الأناشيد والأغاني البســـيطة التي تتناسب مع مستواه، فيتدرب على حفظها وعلى لحنها، مما يساعد على إنماء لغته وحاسة السمع لديه، هذا بالإضافة إلى أن هذه الأغاني من شأنها أنها تعطي الانشراح والفرحة فيما بين الأطفال.

و- القصـــــــة: القصـــة في دور الأطفال فن يشغف به الأطفال. ورغـــم ذلك فقد ذهب البعض إلى الاعتقاد أنه ليس بالضرورة أن يكون إعجاب وملائمـــة للقصـــة، بل بالراوي المتمثل إما بالوالد أو الوالدة...الخ. وبالتالي إن ملاءمة القصة أو عدمه يمكن أن يتقرر في دور عمر الطفل ومرحلة النمو التي بلغها. ومن خلال القصة تزود برامج الروضة الطفل بما يلي:

إن فرصة مقاسمة السرور والمتعة هي من أفضل النماذج، وهي فرصة متعددة للعب الأدوار وتذوق الأدب الجيد، وفرصة لبناء جيد للقراءة، زيادة للمعلومات العامة والثقافة العامة. وهذا مثال عن برنامج لروضة المدنية.

جدول رقم (4-3) ويمثل مواضيع فوج الصغار (3 سنوات)

سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	جانفي	فيفري	مارس	أفريل	ماي	جوان
دخول الطفل إلى الروضة وتدريبه على النظام	النظافة. جسم الإنسان. الأدوات المدرسية الأسرة.	الحيوانات الأليفة: الخروف. القط. الأرنب. سلحفاة.	النباتات: الغرس. الشجرة. النجار.	السوق. الخضر. الفواكه. البرتقال. الليمون.	الدجاجة. البيضة. البقرة. الحليب. ومشتقاته	فصل الربيع: الزهرة. الفراشة. عصفور.	وسائل النقل: السيارة. الحافلة. القطار.	البحر السمك	تحضير حفل آخر السنة.

جدول رقم (4-4) ويمثل جدول التوقيت السنوي لفوج الصغار

الأيام / التوقيت	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
9h _ 7h 30	استقبال الأطفال+ ألعاب جماعية					تنظيم القسم وتحضير أعمال الأسبوع
9h 30 _ 9h	عجينة _ رسم حر					
10h _9h 30	تربية نفسية حركية _ تربية بدنية					
10h 30 _10h	استراحة + أكل اللمجة					
11h _10h 30	ملاحظة	تخطيط	قرآن	محفوظات	تمرين حسي	
11h30 _ 11h	تلوين	قصة	طلاء	طواء	عرائس	
13h _ 11h30	غداء + نظافة					
15h _ 13h	قيلولة					
17h _ 15h	الاستعداد للخروج + أغاني جماعية					

جدول رقم (4-5) ويمثل مواضيع فوج الأواسط (4 سنوات)

سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	جانفي	فيفري	مارس	أفريل	ماي	جوان
تحضير الأطفال للروضة.	_النظافة _أدوات مدرسية -الأسرة -أدوات الأكل	-أول نوفمبر -الغابة _الشجرة -النجار	الطبيب الصيدلي الأدوية طبيب الأسنان.	-السنة الجديدة -فصل الشتاء -ملابس شتوية -موزع البريد	-وسائل النقل القديمة (الجمل، الحمار) -وسائل النقل الجديدة (الطائرة الباخرة	-الفلاح -السوق -الخضر -الفواكه	-فصل الربيع -الأزهار العصافير -الفراشة	الحيوانات الأليفة: -البقرة -الدجاجة -الأرنب	تحضير حفل آخر السنة.

جدول رقم (4-6) ويمثل التوقيت السنوي لفوج الأواسط

<table>
<tr><th>الأيام
التوقيت</th><th>السبت</th><th>الأحد</th><th>الاثنين</th><th>الثلاثاء</th><th>الأربعاء</th><th>الخميس</th></tr>
<tr><td>9h30 _ 7h 30</td><td colspan="5">استقبال الأطفال+ أغاني ترفيهية+ قرآن.</td><td rowspan="6">ترتيب الأقسام وتحضير برنامج الأسبوع القادم.</td></tr>
<tr><td>10h- 9h 30</td><td>محادثة</td><td>حوار/ تربية خلقية</td><td>تربية رياضية</td><td>مبادئ القراءة</td><td>مراجعة عامة</td></tr>
<tr><td>10h 30 _10h</td><td colspan="5">استراحة، أكل اللمجة.</td></tr>
<tr><td>11h _10h 30</td><td>رسم ذهني</td><td>تمثيل الحوار/رسم حر</td><td>تخطيط رسم</td><td>تركيب جملة</td><td>كتابة رقم</td></tr>
<tr><td>11h 30 _11h</td><td colspan="5">تربية بدنية</td></tr>
<tr><td>13h30 11 h30</td><td colspan="5">نظافة، فطور، استراحة .</td></tr>
</table>

14h _ 13h30 14h30-14h	أشغال، تلوين، تخطيط	طلاء	نشاطات مختلفة، أغاني، عرائس	أشغال، تقطيع، تلصيق	عمل جماعي	
15h _ 14h30	رسم حر	قصة	ألعاب تركيبية	رسم حر		
16h _ 15h	نظافة، أكل اللمجة، استراحة.					
17h30-16h	استعداد الأطفال للخروج.					

جدول رقم (4-7) ويمثل المواضيع (فوج الكبار 5 سنوات)

سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	جانفي	فيفري	مارس	أفريل	ماي	جوان
دخول الطفل إلى الروضة و التعرف عليها و على الأطفال و المدينة	_النظافة _ أدوات مدرسية -المطبخ -المنزل -الأسرة	-ثورة أول نوفمبر -جسم الإنسان _قانون المرور الطبيب	-وسائل النقل القديمة. -وسائل النقل الجديدة.	-دخول السنة الجديدة الملابس الشتوية -الغابة - النجار	-الإنتاش -البقرة -الحليب ومشتقاته	-الخضر والفواكه -الأزهار -الطيور -الفراشة	-الحيوانات الأليفة. -الحيوانات المتوحشة	-البحر -السمكة -الخباز	تحضير لحفل ومعرض آخر السنة.

جدول رقم (4-8) ويمثل التوقيت السنوي لفوج الكبار

الأيام / التوقيت	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء
9h _ 7h 30	استقبال الأطفال+ أغاني جماعية.				
9h30-9h	حركات جماعية، رياضية وألعاب تربوية.				
10h- 9h 30	محادثة	بناء الحوار/ استخراج موعظة من الدرس	تربية رياضية مبادئ الحساب	تربية لغوية مبادئ القراءة	تربية إسلامية، أخلاق، قرآن، أحاديث.
10h 30 _10h	أكل اللمجة واستراحة قصيرة.				
11h _10h 30	رسم ذهني	تدريب الطفل على الكتابة	كتابة الرقم أو تمارين	تركيب جملة	تدريب الطفل على الرسم بالأشكال.
11h 30 _11h	تخطيط أشكال	تمثيل، حوار، لعبة	تمرين حسي	رسم حر	مراجعة عامة
13h30 11 h30	تحضير طاولة الأكل، نظافة، الأكل، استراحة قصيرة.				
14h15 _ 13h30	تلوين	قصة	نشاط متنوع: عرائس، مسرح، رقص	تفتيت وتلصيق	طي
15h-14h15	قص	طلاء		أعمال جماعية	عجينة أو متابعة الأعمال الجماعية.
17h30-15h	أكل اللمجة+ تحضير الأطفال للخروج.				

الفصل الخامس

دراسة وظيفة الكتاتيب القرآنية

5-1- تمهيد

5-2- الكتاتيب القرآنية

5-2-1- المتعلمون

5-2-2- المدرسون

5-2-3- طرق التدريس

5-2-4- وسائل التدريس

5-2-5- برنامج الكتاتيب

5-2-6- أهمية التعليم في الكتاتيب القرآنية

5-1-تمهيد: ساهمت الكتاتيب القرآنية منذ القديم إلى يومنا هذا في المجتمعات الإسلامية في تربية الناشئة التربية المثلى في أمور الدين والدنيا، فهي تلقنهم أسس العقيدة الإسلامية والقيم الاجتماعية وتعلمهم اللغة العربية والنطق السليم للحروف وكذا حسن التصرف في المعاملات الاجتماعية، وهي تعتبر بذلك مرجعا مهما للأسرة المسلمة يعتمد عليه في اكتشاف ملمح المواطن الصالح. وفي هذا الفصل تحاول الباحثة التطرق بشيء من التفصيل إلى موضوع الكتاتيب القرآنية من حيث نشأتها، برامجها ومنهجها....

5-2- الكتاتيب القرآنية: كان الفكر والثقافة في الجزائر مزدهرا قبل الاحتلال الفرنسي الذي كان عام 1830، بدليل وجود عدد معتبر من المعاهد العلمية والمؤسسات الثقافية التي كانت منتشرة في البلاد لنشر العلم والمعرفة، ومن أهم المؤسسات التي ساعدت على نشر التربية والتعليم في هذه الحقبة من الزمن هي المساجد والكتاتيب القرآنية.

> "يعترف أرجين كامبوس في تقريره لمجلس الشيوخ الفرنسيين سنة 1894، أن التعليم في الجزائر خلال عام 1830، كان أكثر انتشارا وأحسن حالا من الآن. بحيث كانت هناك أكثر من 2000 مدرسة للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي، هذا فضلا على مئات المساجد التي تلقن مبادئ اللغة العربية والقرآن".[1]

وهذا دليل طبعا على انتشار التعليم قبل دخول فرنسا إلى الجزائر، إلى جانب أدلة عديدة أخرى تؤيد هذا الموقف، ونكتفي بقول الجنرال استنهازي:

> " أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في عام 1830 أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرأون ويكتبون كما أنه اعترف احتراما للحقيقة أن المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها بالمقارنة مع باقي أنحاء العالم ورغم قلة الكتب كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها".[2]

---

[1] - رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، عن الشركة الوطنية للنشر والتوزيع بالجزائر.

[2] - بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، سلسلة دروس علم النفس والتربية، عن ديوان المطبوعات الجامعية، وهران.

حيث:

"كانت الكتابة القرآنية منتشرة انتشارا كبيرا بحيث كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الأرياف، حيث لعبت الكتاتيب القرآنية دورا كبيرا في المحافظة على القرآن الكريم خلال فترة الاحتلال الطويلة".[1]

حيث توجد الكتاتيب في أغلب الدول العربية، ولها تاريخ طويل في تربية وتعليم الطفل ومهمتها تحفيظ الأطفال القرآن الكريم أو بعضا منه، وتعليم بعض مبادئ القراءة والكتابة، ولكنها تفتقر إلى وجود التشريعات التي تنظم عملها. كما تحتاج إلى الرعاية المادية من حيت المباني والتجهيزات.[2]

"والكتاتيب عبارة عن حجرة أو حجرتين مجاورة للمسجد أو بعيدة عنه، أو غرفة في منزل. وقد يبنى الكتاب خصيصا لتعليم القرآن الكريم، كما قد يبينه المعلم أو يكتريه على مالكه ليعلم فيه بأجرة يتقاضاها من أولياء التلاميذ".[3]

ولم يكن الكتاب منذ ظهوره حتى الآن مؤثثا بأفخر الفرش، وإنما أثاثه عبارة عن حصيرة مصنوعة من الحلفاء أو الدوم ومجموعة من الألواح الخشبية وأقلام من خشب وكمية من الصلصال والصمغ ومجموعة مصاحف وبعض الكتب الفقهية والنحوية والصرفية وكتب في السيرة وغيرها.

والتعليم بالكتاب تعليم أولي منه ينتقل التلاميذ إلى زوايا ومساجد كبرى لإنهاء دراستهم. وقد جاء في التقرير الذي قدمه الإمام ابن باديس في مؤتمر جمعية العلماء المسلمين سنة 1935:

أن "المسجد والتعليم صنوان في الإسلام من يوم ظهر الإسلام....، فارتباط المسجد بالتعليم كارتباطه بالصلاة فلا إسلام بدون تعليم"[4].

---

[1] - تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، عن الشركة الوطنية للنشر والتوزيع بالجزائر.

[2] - د. علي خضر، طفل ما قبل المدرسة – نموه النفسي ورعايته تربويا، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 127 لسنة 1988 مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي – الرياض.

[3] - الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900 _1977)، د.م.ج، الجزائر، ص 17.

[4] - سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المطبعة الجزائرية الإسلامية بقسنطينة، 1935، ص95.

ويصف الإمام التعليم المسجدي آنذاك ويذكر:

"أن الإدارة الفرنسية قد قضت على التعليم المسجدي وأصبحت العامة وليس عندها من يعلمها أمر دينها وأصبح الطلاب وليس عندهم ما يدرسون فيه ما يفقههم في الدين ويهيئهم للقيام بوظائفه على الوجه الصحيح المشروع".[1]

أما كيف يكون التعليم وما هي الفنون التي تعلم فيها فهو كما يقول الإمام:

"موضوع مستقل لا يستحسن أن يتناوله بالبحث إلا لجنة من أهل العلم ".[2]

5-2-1- المتعلمون: منذ نشأة الكتاتيب وعامل السن بقي غير ثابت بالنسبة للعاملين بالكتاتيب، حيث يرى الأولياء في التحاق أبنائهم بالكتاتيب في سن مبكرة يرجع عليهم بالخير والفائدة. ويشير إبراهيم سلامة إلى ذلك:

"إن الطفل بعد أن يتلقى التعلم في المنزل يذهب إلى الكتاب في سن السابعة من عمره وكان هذا هو الأغلب، لكن حالات كان يدفع بالأطفال إلى المعلمين في سن الخامسة والسادسة".[3]

والواقع أنه:

"لم يكن هناك سن معينة يبدأ عندها الطفل في تلقي العلم، وإنما الأمر متروكا لتقدير آباء الصبيان، فإذا وجدوا أن الطفل بدأ في التمييز والإدراك، دفعوا به إلى الكتاب".4

"وكان هذا النظام هو الساري لدخول التلاميذ إلى الكتاب بعد الختان، وهو ما يعادل سن الرابعة أو الخامسة تقريبا".[5]

أ- تعليم البنات في الكتاتيب: كان تعليم البنت في الكتاتيب أمرا شائعا منذ العهود الأولى للإسلام، إذ ليس هناك ما يمنع من تعليمهن، بل ويرى

---

[1] ـ سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المطبعة الجزائرية الإسلامية بقسنطينة، 1935، ص 97.

[2] ـ د. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ دار الأمة، 1991، ص19، 20.

[3] ـ الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة _ د.م.ج _ 1983، ص 21.

[4] ـ نفس المرجع، ص 21.

[5] ـ أحمد فؤاد الأهواني، "لا التربية في الإسلام ". أو التعليم في رأي القابسي، دار الإحياء، القاهرة، 1955.

بعض الموجهين والعلماء وكذا بعض المربين ضرورة تعليم البنت لأنها عماد الأسرة في المستقبل. يقول الشاعر حافظ إبراهيم:

الأم مدرســة إذا أعددتها   أعددت شعبـا طيب الأخلاق

الأم روض إن تعهده الحيا   بالــري أورق أيما إيــراق[1]

وليس هناك ما يمنع من ذهابهن إلى الكتاتيب في الصغر كما يذهب الصبيان، وقد كتب القابسي من أن البنات كن يتعلمن في الكتاتيب في الصغر حيث قال:

"ومن صلاحهم وحسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكور والإناث".[2]

وقد قال ابن سحنون:

"أكره للمعلم أن يعلم الحواري ويخلطهن مع الغلمان، لأن في ذلك فسادهن".[3]

والخشية من فسادهن لاختلاطهن بالذكور جعلت الكثيرين يعلموهن على حدة، ولعل هذه الأسباب هي التي حدت من تعليم البنت في كتاتيب الجزائر. فالآباء أكثرهم مانع على التحاق بناته بالكتاتيب ونجد ذلك منتشرا خصوصا في البوادي والأرياف، وإنما كان الآباء والاخوة والأجداد هم اللذين يتولون تثقيف البنت في المنزل، يحفظونها ما تحتاج إليه في الصلاة من القرآن. وهذه العادة الجارية في الكتاتيب، في منع البنت من الذهاب إلى الكتاب وإن كان شيئا معمولا به منذ القرن الثالث هجري.

وقد كثر التساؤل في قضية الاختلاط في مدارس جمعية التربية والتعليم في عهد ابن باديس وبعده.

"أولا، إن مدارس جمعية التربية والتعليم كان يؤمها فعلا الذكور والإناث ممن هم دون مستوى التعليم المسجدي الموجه للطلبة. ثانيا، كان التلاميذ والتلميذات يحضرون الدروس في قسم واحد ولكن طريقة الجلوس تكون إما بطريقة

[1] - جواهر الأدب، السيد أحمد الهاشمي، مؤسسة المعارف، لبنان، جزء، 1، 11، ص 249

[2] - الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 23.

[3] - نفس المرجع، ص23.

التوازي، يجلس الذكور في جانب و الإناث في جانب آخر.

وإما أن يجلس الذكور في الأمام والإناث في الوراء".[1]

ب- شخصية الأطفال الخلقية: إن أول ما يتأثر الطفل بالأشخاص الذين يحيطون به من أفراد أسرته، وفي سن الرابعة أو الخامسة ينتقل من هذا المحيط الضيق إلى محيط آخر هو الكتاتيب، وهنا يتصل بغيره من الأطفال ممن هم في سنه أو يقاربونه، ويتصل بالمعلم الذي يقوم بتعليمه وتأديبه، وهذه الشخصية الجديدة والتي لا يجد الطفل أمامه منذ الصباح الباكر إلا هي، والتي تقوم بتلقينه المبادئ والأخلاق والقرآن، ويرشده إذا زاغ، كما يؤمه في الصلاة، فهو القدوة والمثل لهؤلاء الأطفال. "لذلك فالسيرة التي ينتهجها الصبي والشخصية التي يتركب منها في الفترة التي يقضيها في الكتاب ترجع في نهاية الأمر إلى شئ واحد وهو القرآن الكريم، بالتفسير الذي يقدمه المعلم على مذهب أهل السنة"."والأخلاق في خلاصتها تحمل الفضيلة والرذيلة، ولا يتسنى الوصول إلى الفضيلة إلا بأمرين: "التعليم والقدوة".

وإذا كانت القدوة لها دور فعال في التأثير على المتعلمين، فإنه يشترط الصلاح في معلمي الكتاتيب. وفي هذا المعنى يقول الإمام ابن باديس في ضرورة الاهتمام بتكوين المعلم الكفء في مختلف الجوانب، ما يلي:

"لا يستطيع أن ينفع من الناس من أهمل أمر نفسه، فعناية المرء بنفسه عقلا وروحا وبدنا لازمة له ليكون ذا أثر في الناس على منازلهم منه في القرب والبعد ومثل كل شعب من الشعوب البشر لا يستطيع أن ينفع البشرية ما دام مهملا مشتتا لا يهديه علم ولا يجمعه شعور بنفسه ولا بمقوماته ولا بروابطه، وإنما ينفع المجتمع الإنساني ويؤثر في سيره من كان من الشعوب قد شعر بنفسه فنظر إلى ماضيه وحاله ومستقبله فأخذ الأصول الثابتة من الماضي وأصبح من شأنه في الحال ومد يده لبناء المستقبل يتناول من زمنه وأمم

[1] - د. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ دار الأمة، 1991، ص19، 20. ، ص 33.

عصره ما يصلح لبنائه معرضا عما لا حاجة له به أو ما يناسب شكل بنائه الذي وضعه على مقتضى ذوقه ومصلحته"[1]

وكما جاء أنه يجب:

"تكويـــن المعـــلم عقـــلا وروحـــا وبدنـــــا".[2]

5-2-2- المدرســـــون

أ_ شخصية المعلم وأثرها في المتعلم: يقول الشيخ العربي التبسي في مقدمة المنهاج مبينا الدور الأساسي للمعلم في العملية التربوية:

"ولكن البرامج مهما كانت قيمتها التقدمية، وجدتها _ لا تساوي شيئا إلا بالمعلم الذي يسهر على تطبيقها _ فضمائر وقلوب وعقول رجال تربيتنا، هي وحدها التي تمد الحيوية المباركة المطبوعة بها، كل الأعمال الإسلامية".[3]

لهذا،

"ينبغي أن يكون المعلم في المستوى اللائق به، وأن الأطفال يتأثرون بمظهره وشكله وحركاته ولباسه وأكله وشربه، وتعبده وسلوكه كله، ولهذا كان من اللازم على مربي الأجيال أن يتصف بصفات جد عالية، حتى يكون قدوة حسنة".[4]

ذكر الغزالي في رسالة "الآداب في الدين" آداب خاصة لمعلم الصبيان،

" إذ أن الصبيان لم يكونوا استقلالهم في هذه السن، فهم ينظرون إلى مدرسهم على أنه نموذج صالح يقلدونه، فعليه أن يدرك ذلك، فأعين التلاميذ إليه ناظرة وآذانهم إليه صاغية، فما استحسن فهو عندهم الحسن، وما استقبح فهو عندهم القبيح، فالصبي يتصل بالمعلم إلى جانب صلته بالصبيان أكثر

---

[1] - عن الشهاب، ج3، م13، يناير 1936، ص103، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟، ص26.

[2] - د. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ دار الأمة، 1991، ص19، 20. ، ص 27.

[3] - نفس المرجع ، ص 37.

[4] - الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 31.

من صلته بأهله، فمن الطبيعي أن يكون تأثير المعلم في نفوس الصبيان أقوى وأشد وأعمق تأثرا من أهله"[1]

ومعلم الصبيان بالجزائر ينظر إليه نظرة احترام وإجلال منذ القديم.

ب- شروط المدرس: يشترط في معلم الكتاب في معظم القطر الجزائري أن يكون:

"حافظا للقرآن الكريم كله عارفا لبعض الأحكام القرآنية التي تتعلق بالرسم القرآني والتجويد وبعض مبادئ الفقه، أما اللباس، فالجلابة والعمامة مطلوبتان. والأخلاق الحسنة كالنزاهة والعفة والصدق فمطلوبة من المعلم، كما يشترط أيضا أن يكون متزوجا".[2]

وقد أشار إلى بعض تلك الشروط السابقة القلشندي فقال:

"من الصفات الجسمية التي يجب توفرها في معلم الكتاب، هي حسن القد، ووضوح العين، وسعة الجبهة، وانحسار الشعر فيها، ويشترط له من الصفات العقلية، العقل وثقافة الذهن وحدة الفهم، ويشترط من الصفات الخلقية : العدل، العفة، وسعة البال".[3]

وخلال فترة الاستعمار الفرنسي، كانت السلطة الحاكمة تطلب شرطا آخر من معلمي الكتاتيب، وهو وجود الرخصة التي تسحب من الإدارة المحلية للسلطة المحلية، كما كان الاستعمار لا يتساهل في إعطاء هذه الرخص، لأنه كان يخشى من المعلمين، ويرى في القرآن الكريم المنبه الأعظم لشعور المواطنين.[4]

جـــ- أجرة المعلمين: يقول أحمد الأهواني أن:

"الفقهاء أجازوا إجازة التعليم، فقد قيل لابن القاسم: إني استأجرت رجلا يعلم ولدي القرآن بكذا وكذا درهم، قال مالك: لا بأس بذلك، وقال ابن القاسم لا بأس بالدين، وقال أيضا: لا بأس أن يقدم إلى معلم الكتاب حقه، قبل أن يدخل الصبي"[5]

---

[1] ـ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام أو التعليم في الرأي القابسي، دار الإحياء، القاهرة، 1955، ص194.

[2] ـ الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 32.

[3] ـ أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة الأنجلو_ مصرية، القاهرة، 1962، ص217.

[4] ـ الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص33.

[5] ـ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام أو التعليم في الرأي القابسي، دار الإحياء، القاهرة، 1955،

وعن ابن سحنون قال مالك:

"لا بأس أن يستأجر الرجل المعلم، على أن يعلم ولده القرآن الكريم بأجر معلوم إلى أجل معلوم أو كل شهر، والمعمول به في الكتاتيب القرآنية بالجزائر، أن المعلم يتقاضى أجرة سنوية يتفق فيها مع جماعة الحي على مقدار معين من المال يعطونه إياه، وغالبا ما يدفعون له كمية من القمح والشعير ثم هناك مساعدات إضافية كالهدايا في الأفراح والمواسم، وهذا النظام كان معمولا به خاصة في البوادي".[1]

"أما العامل في المدينة، فإن أولياء التلاميذ يدفعون له راتبا شهريا عن أولادهم ومساعدات أسبوعية بسيطة".[2]

5-2-3- طرق التدريس: يقول الشيخ التبسي:

"وللمعلمين الحق كله في توزيع الدرس حسب الحاجة وتكييفها حتى تصبح صالحة للبيئة، وكذا الزيادة أو النقص لبعض الدروس التي تبدو لهم ذات قيمة وفائدة، أو لا قيمة لها ولا فائدة بالنسبة للجهة التي هم فيها، ويكفي أن ذلك داخل الإطار العام للبرنامج.. ، إن هذا التوجيه التربوي يعطي للمعلم دورا يتسم بالمرونة وحرية التصرف والإبداع داخل الإطار العام للبرنامج".[3]

ويؤكد الشيخ في نهاية الكلمة التي قدم بها للمنهاج، بأن فنون العلوم على اختلافها لن تكون ذات ثمرة إلا بعد تحضير مجهد طويل وتمثيل رصين بمعونة أشياء محسوسة مختلفة وكافية.[4]

إن جل كتاتيب المغرب إن لم نقل كلها، كانت تستعمل في التعليم إحدى الطريقتين أو كلاهما معا الطريقة القياسية أو الاستنتاجية التي تذكر القاعدة أولا

---

[1] - أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام أو التعليم في الرأي القابسي، دار الإحياء، القاهرة، 1955، ص309.

[2] - الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص35.

[3] - د. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ دار الأمة، 1991، ص19، 20، ص 37 _ 38.

[4] - نفس المرجع، ص 37 _ 38.

ثم الشرح فالأسئلة، والطريقة التقليدية أو الإخبارية التي يقوم فيها المعلم بدور الممثل والتلاميذ بدور المشاهدين، فالفرض والشرح والتحليل والنقد يقوم المعلم به كاملا، وعلى التلاميذ الاستماع والقبول دون أي سؤال أو نقاش. أما القواعد فيمليها المعلم على التلاميذ إملاء ويطالبهم بحفظها وعرضها عن ظهر قلب وكذلك التمارين، فهو يطرح تمرينا شفهيا ثم يجيب عنه بنفسه. والطريقتان كلتاهما تفيد الفتيان الكبار، أما:

"الصغار فهم بحاجة إلى المشاهدة الحسية واستعمال الوسائل والتطبيقات المتكررة".[1]

هذا بعض الذي ذكر بالنسبة لتعليم القواعد والفقه والسيرة ونحوها...، أما بالنسبة لتعليم القرآن فكان،

"تعليم القرآن، فكان معظمه بدائيا، وعلى الطريقة التقليدية المعروفة عن الكتاتيب منذ عدة قرون، حيث يقتصر على تحفيظ القرآن وحده، وتلاوته من الذاكرة، من أوله إلى آخره بدون شرح لمفرداته ولا تحليل لمعانيه، أو تفسير لمقاصده الدينية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية".[2]

والطريقة العملية في التعليم كالتالي: عندما يحضر الطالب لأول مرة للكتاب، يقدم له المعلم لوحة ويسجل له فيها حروف الهجاء العربية كلها واحدة وهي مرتبة هكذا: أ، ب، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، لا، ي، ء".[3]

أما الجهة الأخرى من اللوحة فيسجل له فيها سورة الفاتحة ثم يبدأ المعلم في تلقين الطالب سورة الفاتحة جملة جملة ليحفظها سماعا دون تهجي وبدون فهم، فإذا ما حفظها يمحوها ويكتب له المعلم سورة الناس للحفظ بالتقليد والسمع وهكذا صعودا مع المصحف، وأما حروف الهجاء فتبقى مسجلة في تلك الجهة من اللوحة لمدة أشهر حتى يحفظها عن ظهر قلب، يحفظها أولا بأسمائها هكذا:

---

[1] - الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص36.

[2]- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ط2، 1981، ص130.

[3]- نفس المرجع، ص 134.

ألف، باء، تاء، ثاء، جيم، حاء، خاء، دال، ذال، راي، زاي، سين، شين، صاد، ضاد، طاء، ظاء، عين، غين، فاء، قاف، كاف، لام، ميم، نون، واو، لام ألف، ياء، همزة ". وإذا ما انتهى من حفظها يجب أن ينتقل إلى مرحلة أخرى وهي معرفة الحرف المعجم منها والمهمل، وينطق به هكذا بالدارجة: "ألف ما ينطقش، الباء وحدة من تحت، التاء زوج من فوق، وهكذا. "ثم بعد ذلك عليه أن يعرف صور الحروف وأشكالها، ويعرف وجه الشبه بينها وبين بعض الأدوات المحسوسة التي يشاهدها كل يوم، وينطق بها هكذا: "الألف كالعصا، الجيم كالخطاف ... وهكذا حتى آخر الحروف. والمعلم هو الذي يعطي للتلاميذ أسماء الأدوات التي يراها يوميا، ثم عليه أن يعرف بعد ذلك كيفية النطق بالحروف وهي مشكلة بحركة الفتح، ولا يكتفي بنطق الحروف حسب ما تحمله من حركة حتى يتأكد من اسم الحركة التي تحملها الكلمة، فيقول هكذا: "أ نصبة "، بالنصب، وهذا يعني بأن الألف تحمل نصبة (فتحة). وكذلك الباء ثم ينتقل للضم مع الحروف كلها ثم السكون ثم الشدة ثم التنوين بالضم والفتح والكسر، وترسم هذه الحركات فوق الحروف أو تحتها وتبقى لمدة طويلة بعض الشيء حتى يفهمها الطفل ويحسن النطق بها، وكل هذه الأعمال تلقن سمعيا وينظر إليها بصريا وينطق بها شفويا. [1]

أما الكتابة فلها هي الأخرى مراحل متتبعة ولا يتخطاها المعلم في الكتاتيب. فالمعلم هو الذي يكتب للطفل سورا من القرآن في جهة اللوحة، ولمدة تقصر أو تطول حسب استعداد الطفل وذكائه، ثم تأتي مرحلة ثانية وهي أن المعلم يكتب سطورا من القرآن الكريم بقلم رقيق على اللوحة أو يكتب بكعب القلم، التلميذ يمرر بقلمه الغليظ على ما كتبه المعلم مقلدا ومحاكيا لخط المعلم من دون علم لتلك الحروف، ثم تأتي بعد ذلك المرحلة الثالثة، يكتب فيها المعلم سطرا ويترك سطرا أبيض بدون كتابة، ويأتي التلميذ فينقل ما كتبه المعلم في السطر الأعلى إلى السطر الفارغ وهكذا سطرا بسطر، ينظر إلى ما كتبه المعلم ويقلده في النقل. والقصد من المرحلتين تدريب الطفل على حسن إمساك القلم والتحكم

[1] - الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 38.

فيه صعودا ونزولا، مشيا إلى الأمام وإلى الخلف، ورفعه للتنقيط ورده للسطر وهكذا. وفي المرحلة الرابعة يأتي دور التهجي، فيهجي الطفل الكلمة التي يمليها عليه المعلم ويعدد حروفها ويرجع عند كل حرف يريد كتابته إلى حروف الهجاء المرسومة في اللوحة، ويسجل الحرف المعني بصورته وحركته ونقاطه إن كان يحملها وهكذا. هذا العمل الشاق يقوم به المعلم نفسه أو يستعين بأحد التلاميذ الكبار ممن يعرف القراءة والكتابة الذي قد يساعد أيضا في تحفيظ القرآن للصغار والقيام ببعض شؤونهم، مثل محو الألواح.[1]

5-2-4- وسائل التدريس: الوسائل التي تستعمل في الكتاتيب هي قديمة بقدم الكتاتيب، تقليدية في مجملها، لم تتطور إلا قليلا، ومن هذه الوسائل : اللوحة **أما** الصلصال فهو المادة الترابية اليابسة، تؤخذ من الأرض الصلصالية وتدهن بها اللوحة بعد الغسيل لتصبح بيضاء، يظهر عليها لون الصمغ المحضر، فتقرأ الكتابة بسهولة. وأما الصمغ "مواد نباتية" تستخدم لعمل الحبر والمواد اللاصقة، وأما الأقلام فتصنع من القصب، وأما المصحف القرآني فيوجد في الكتاب للمراجعة.[2]

5-2-5- برنامج الكتاتيب: تختلف برامج الكتاتيب القرآنية باختلاف الكتاتيب، فالصغرى منها لا تقوم إلا بتعليم القراءة والكتابة، وحفظ القرآن الكريم، وبعض المبادئ الأولية في الفقه والتوحيد والعبادات، أما الكتاتيب الكبرى فإنها اختارت للتوحيد كتاب "الجوهرة"، واختارت لرسم القرآن الكريم كتاب "الدور اللوامع"، واختارت للفقه كتاب "المرشد المعين"، واختارت للسير كتاب "البردة"، واختارت للقواعد كتاب "الألفية"، ففي عهد القابسي اكتفت الكتاتيب بتعليم القرآن الكريم وقراءته، وتعليم الكتابة وشيئا من الشعر والإعراب، وكان هذا هو البرنامج التعليمي لأبناء المسلمين في المغرب العربي.[3]

---

[1] ـ الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 39.

[2]ـ نفس المرجع، ص 61.

[3]ـ عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون القابسي، دار اقرأ، ط1، 1985، ص 90.

أ- الخـــط: الخط حسب الطالب عبد الرحمن:

هو: "معرفة الحروف الهجائية التي تبدأ بحرف الألف وتختم بحرف الهمزة، وهي ثلاثون حرفا، بزيادة الهمزة ولام ألف، وليس المقصود من دراسة الخط معرفة الحروف الهجائية بأسمائها فقط، بل معرفتها مركبة مع الكلمات، ومحللة منها، بحيث لا يتوقف التلميذ في كتابة كلمة عرضت عليه حسب ما يقتضيه الرسم القرآني، ولا يرضى المعلم أن يعرف التلميذ الكتابة فقط، بل يطلب منه أن تكون كتابته واضحة ومنسقة، في قالب موحد وبدون أي خلل".[1]

ب- الرسم القرآني: يقول محمد عبد العظيم الرزقاني بأن:

"رســم المصحف يــراد به الوضــع الذي ارتضـــاه عثمان رضي اللـــه عنه في كتابـــة كلمـــات القـــرآن وحروفه".[2]

جـــ- القراءات: ويقول محمد عبد العظيم الرزقاني أيضا بأن:

"القراءات هي العلم بكيفيـــة أداء كلمات القرآن واختلافهـــا".[3]

وكتاتيب القطر الجزائري كله تتبع في قراءتها رواية الإمام ورش عن الإمام نافع المدني، والسبب في ذلك يذكره إبراهيم المازغني التونسي فيقول:

"إن من القراءات المتواترة المحددة، قراءة الإمام نافع المدني التي هي سنة أهل المدينة المنورة، وبها قرأ الإمام مالك بن أنس عن إمامها المذكور، وقال : "قراءة نافع سنة "، كما رواه عنه بن وهب وسعيد بن منصور، لذا عظم ميل أهل المغرب المالكيين إليها، وعولوا في التلاوة عليها ".[4]

---

[1]- الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 44.

[2]- نفس المرجع، ص 46.

[3]- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون القابسي، ص 90.

[4]- نفس المرجع.

ومن الطبيعي أن يختار أهل المغرب العربي قراءة نافع المدني ماداموا يتبعون المذهب المالكي.

د- **التجويد:** يقصد بالتجويد في تلاوة القرآن، إعطاء القارئ الحروف حقها من النطق ترقيقا وتفخيما، مدا متصلا ومنفصلا، ويجب عليه أن يخرج الحروف الهجائية من مخارجها الصحيحة، وليس التجويد الإفراط في المد أو رفع الصوت مع إهمال مخارج الحروف، بل هو إعطاء الحروف حقها.

و"التجويد في الكتاتيب القرآنية واجب على كل قارئ، وتعلمه مطلوب وأكيد. وللتجويد ثلاثة أنواع:

* الترتيل: وهو قراءة على مهل وحذر.

* الحدر: وهو الإسراع في القراءة.

* لتدوير: وهو التوسط بين المقامين".[1]

هـ- **القواعد:** كانت كتاتيب القطر الجزائري أثناء فترة الاستعمار تدرس قواعد النحو والصرف، وقواعد الفرائض، وكذا قواعد البلاغة، والعروض بشيء من الاختصار، أما قواعد الإملاء فيكتفي المعلمون بالرسم القرآني كما سبق، أما قواعد الحساب، فقليلا ما نجد من يدرسها في الكتاتيب، ويقصد بالتدريس العمليات الأربع من جمع وطرح وضرب وقسمة، وذلك بطريقة بدائية تعتمد على الذهن والأصابع فقط.[2]

و- **التاريخ والجغرافيا:** إن التاريخ والجغرافيا لا يدرسان كمادة وإنما كتسلية بذكر بعض الشخصيات أحيانا، والتعرض إلى ذكر وقائع حربية والإشارة إلى مواقع جغرافية في بعض الجهات من دون الاعتماد على خريطة أو كتاب.

ي- **الحفـظ:** يقتصر على القرآن الكريم في بادئ الأمر، حتى يحفظ جزء أو أجزاء متعددة بل حتى يحفظه كله، ويستظهره عن ظهر قلب.

ثم بعد ذلك يسمح المعلم للتلاميذ أن يحفظوا أحاديث نبوية وأبياتا من بردة المديح.

---

[1]- الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 50.

[2]- نفس المرجع، ص 51.

"وطريقة الحفظ بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين لم يعرفوا القراءة تكون سماعيا فالمعلم يلقنهم جملة من القرآن يرددونها عدة مرات، ثم جملة أخرى، وهكذا حتى يحفظوا السور القصيرة أو الفقرة المكتوبة على اللوح، ثم يعيدون الكرة، وهكذا حتى يحفظونها".[1]

واستعمال جميع الحواس أفضل من استعمال حاسة واحدة في الحفظ، فالناس بعضهم بصريون، وبعضهم سمعيون، وبعضهم حركيون. فهناك من يحفظ عن طريق الكتابة، وهناك من يستفيد عن طريق السمع بالقراءة، وهذه الطرق كلها كانت متبعة في تعليم الصبيان في الكتاتيب.

ن- السيـــــر: غالبا ما يدرس المعلمون مع تلامذتهم سيرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) وبعض سير الرسل الآخرين، الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم.

ل- التوحيد والعبادات: يطلق التوحيد على العلم الذي يدرس صفات الله عز وجل وهو يساوي علم الكلام، أما العبادات فهي التكاليف التي أمر الله بها للتقرب إليه ولا تطلب إلا من بالغ عاقل ولا بد فيها من النية وهي: الصلاة، الزكاة، الصيام، الحج... ومن العبادات أيضا الكفارات وهي التكاليف الشرعية التي قررت لتكفير بعض الذنوب والنذور وهي ما يلزمه الشخص على نفسه من قربات، وكل ما يفعله العبد للتقرب يسمى عبادة كإعانة الضعيف والصدقات ومنع الأذى.[2]

5-2-6- أهمية التعليم في الكتاتيب: في رأي القابسي فإن:

"الهدف من التعليم والتعلم في الكتاتيب، هو حفظ الدين، وتأكيد الإيمان في النفوس، لذا اقتصر التعلم على المواد التي تحقق هذين الهدفين في عهده".[3]

---

[1]- الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 54.

[2]- نفس المرجع، ص 55.

[3]- عبد الأمير شمس الدين الفكر التربوي عند ابن سحنون و القابسي، دار اقرأ، ط1، 1985 ص 96.

أما حسب الطالب عبد الرحمن فإن المواد -السالفة الذكر- تدرس من أجل القرآن، والهدف من تعليم القرآن، اطلاع التلاميذ على المصدر الأول من مصادر التشريع الإسلامي، وإجادة التلاوة على حسب النطق العربي الفصيح، وذلك بإخراج الحروف من مخارجها واستظهار التلاميذ ما يمكن حفظه حتى تستقيم ألسنتهم، وبث حب القرآن الكريم، والشغف بقراءته، وفهمه في نفوس التلاميذ.[1]

ومن أهمية التعليم في الكتاتيب كذلك تقديم نماذج طيبة للبطولات الدينية والخلقية وتنمية ثقافة التلاميذ الدينية، وتدريبهم كذلك على التعبير الشفهي.

لقد كان ومازال موضوع الذكاء وقياسه من أهم المواضيع التي شغلت بال الباحثين واستحوذت على مجموعة من أبحاثهم ودراساتهم في مجال علم النفس والتربية كذا الخدمات الاجتماعية. وذلك لأهمية التطور الحضاري، وما للذكاء من دور يلعبه في هذا الميدان، ونحن من خلال هذا البحث سنحاول المساهمة ولو بقسط قليل في إثراء الموضوع من خلال دراسته (الذكاء) ودراسة العوامل أو بعضها التي تؤثر في تطوره ونموه.

---

[1]- الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983، ص 57.

الفصل السادس

الدراسة الاستطلاعية

6-1- مجتمع الدراسة

6-1-1- عينة البحث

6-1-2- زمن ومكان الدراسة

6-2- منهج الدراسة

6-2-1- الدراسة الاستطلاعية

6-2-2- وسائل جمع البيانات

6-3- التقنيات الإحصائية

بعد الاستعراض المركز لأهم محاور الجانب النظري، ننطلق الآن إلى الجانب التطبيقي والذي يتضمن أهم ما توصلت إليه الباحثة من تطبيقـــات ميدانية ونتائج إحصائية علمية، تدعم أو تنفي ما جــــاء في الجــــانب الأول وهو (النظري). ويتضمن الجانب التطبيقي المراحل والإجراءات الأساسية والتي يحتوي هذا الجانب معالجتها، وهي كالآتي:

الفصل السادس (الدراسة الاستطلاعية)

6-1- مجتمع الدراسة

6-2- منهـــــج الدراسة

الفصل السابع (الدراسة الأساسية)

7-1- عرض النتائج

7-2- التحليل النتائج

7-3- استخلاص عام

7-4- الخاتمـــــــة

7-5- مقترحات الدراسة

7-6- المراجـــــــــع

6-1- مجتمع الدراسة

6-1-1- عينة البحث: هم أطفال يتراوح سنهم ما بين أربع سنوات ونصف إلى خمس سنوات ونصف، ارتادوا الروضة أو الكتاب على الأقل لمدة لا تقل عن السنتين، وذلك بعد الإطلاع على كراريس الأطفال الخاصة بالسيرة الذاتية. وهذا ما حتم صغر حجم العينة، رغم اتصالنا بعدد لا بأس به من تلك المؤسسات التربوية.

لقد استهدف موضوع، البحث التعرف على نوع العلاقة التي تربط بين كل من الروضة والكتاب (الكتاتيب القرآنية) بنمو ذكاء الطفل ونمو قدراته العقلية. لذا كان قوام هذه العينة هم: أطفال الروضة، وكذا أطفال الكتاب (الكتاتيب القرآنية). في المرحلة النهائية من التعليم ما قبل المدرسي. قمنا في الخطوة الأولى بالاتصال برياض الأطفال والكتاتيب، محاولة منا لجمع كم من المعلومات يمكننا من تحديد وضبط عينة البحث، وذلك بالإطلاع على السجلات الخاصة بالأطفال. غير أننا وجدنا بأن هذه السجلات لا تحتوي على المعلومات الكافية والتي نحتاج إليها لتحديد وضبط العينة، فاضطررنا في الأخير إلى تحضير استبيان انطلاقا من كتب علمية، وكذا طبية. إذ يحتوي الاستبيان على أربع محاور أساسية كل محور يتكون من مجموعة أسئلة تدور في محتوى المحور، وفيما يلي نستعرض أهم مميزات هذه العينة ثم نتطرق إلى الاستبيان وما تحتويه محاوره من أسئلة.

أ- **أطفال الروضة:** بالنسبة لأطفال الروضة فإن سنهم يتراوح ما بين أربع سنوات ونصف إلى خمس سنوات ونصف، تلقوا تكوينا خلال مدة لا تقل عن السنتين، (المرحلة النهائية من التعليم ما قبل المدرسي، واحتوت أطفال الرياض التالية: روضة المدنية، حيدرة، الجزائر (تيليملي)، حسين داي وبوقرة (الأبيار). ضمت العينة 52 طفلا في رياض الأطفال، توزعوا ما بين: 12 طفلا بالنسبة لروضة المدنية، 15 طفلا لروضة حيدرة، 09 أطفال بالنسبة لروضة الجزائر، 05 أطفال لروضة حسين داي و 11 طفلا بالنسبة لروضة بوقرة.

قمنا في البداية بتوزيع 200 استمارة على أطفال الرياض، استعدنا 132 استمارة، منها 57 فارغة، و75 استمارة مملوءة، وبعد معالجتها تبين بأن 23 منها ليست صالحة للاعتماد عليها. إذن اعتمدنا على 52 استمارة صالحة بالنسبة لرياض الأطفال.

ب- **أطفال الكتاتيب:** هم أطفال يتراوح سنهم كذلك بين أربع سنوات ونصف وخمس سنوات ونصف تلقوا تكوينا كتابيا خلال مدة لا تقل عن السنتين وضمت العينة أطفال الكتاتيب القرآنية بالمناطق التالية: المدنية، المرادية وكذلك حيدرة. تتكون العينة من 51 طفلا، تفرقوا بين كتاب المدنية والتي ضمت 18 طفلا، المرادية 17 طفلا و16 طفلا بالنسبة لكتاب حيدرة.

أما بالنسبة للكتاتيب القرآنية فقد كان مجموع الاستمارات الموزعة على الأطفال هو الآخر يتكون من 200 استمارة، استعادت الباحثة 110 استمارة، 36 استمارة فارغة، الباقي منها: 51 استمارة صالحة للدراسة، وقد ألغيت 23 منها.

سنستعرض أهم خصائص العينة فيما يلي:

* **الجنـــــس:** بالنسبة للجنس فقد شملت العينة ذكورا وإناثا، حيث بلغ عدد الإناث 52 طفلة، نسبتهن المئوية تقدر بـــ 50.5 %. أما بالنسبة للذكور فعددهم 51 صبيا، ونسبتهم 49.5 %. يظهر الجدول رقم 2-4 عدد الإناث والذكور في العينة، بالإضافة إلى نسبهم المئوية. ويبين المخطط البياني رقم 2 توزيع العينة بوضوح أكثر.

جدول رقم (6-1) يمثل عدد ذكور وإناث العينة

Tableau de fréquences SEX

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	52	50,5	50,5	50,5
	1	51	49,5	49,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

6-1-1-1- مميزات العينة: من أهم مميزات هذه العينة نذكر الآتي:

* **نشاط الأمهات**، بحيث قدر عدد الأمهات اللواتي يعملن 50 امرأة عاملة، ونسبتهن 48.5 %. أما اللواتي لا يعملن فعددهن 52 %. ونسبتهن قدرت بـــ 50.5 %.

جدول رقم (6-2) يمثل نشاط الأمهات

Tableau de fréquences TRAVM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	50	48,5	49,0	49,0
	1	52	50,5	51,0	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	-1	1	1,0		
	Total	1	1,0		
Total		103	100,0		

* **المستوى الدراسي للأمهات**، بحيث يظهر من خلال الجدول رقم 4-4 بـــأن 01 % منهـــن أمية، 01 % المستوى الابتدائي. 26.2 % المستوى المتوسط. 46.6 % المستوى الثانوي، وفي الأخير نسبة اللواتي لديهن المستوى الجامعي هي 24.3 %.

جدول رقم (6-3) يمثل المستوى الدراسي للأم

Tableau de fréquences INSTM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	1	1,0	1,0	2,0
	3	27	26,2	26,5	28,4
	4	48	46,6	47,1	75,5
	5	25	24,3	24,5	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	-1	1	1,0		
	Total	1	1,0		
Total		103	100,0		

* **المســتوى الدراسي للآباء**، يظهر من خلال الجدول رقم 4-5 وذلــك بنســبة 8.7 % وهــي نسبة الذين لديهم المستوى الابتدائي، 24.3 %. وتمثل المستوى المتوسط. 31.1 % وتمثل المستوى الثانوي. وفي الأخير نسبة الذين لديهم المستوى الجامعي وتمثل 35 %.

جدول رقم (6-4) يمثل المستوى الدراسي للآباء

Tableau de fréquences TRAVP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	97	94,2	96,0	96,0
	1	4	3,9	4,0	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

* **ترتيب الطفل بين اخوته**، هناك 40 طفلا يمثلون الطفل الأول للعائلة، أو أنه وحيدها وذلك بنسبة 38.8%، و36 طفلا يمثلون الطفل الثاني في العائلة أي ما نسبته 35% ، و16 طفلا يمثلون الطفل الثالث في العائلة أي ما نسبته 15.5 %، و05 أطفال يمثلون الطفل الرابع في العائلة أي ما نسبته 4.9% و03 أطفال يمثلون الطفل الخامس في العائلة أي ما نسبته 2.9% ، و01 طفل يمثل الطفل السابع في العائلة أي ما نسبته 1%.

أما بالنسبة للأطفال الذين تربط بين والديهم علاقة قرابة، فقد كانت 73.8 % منهم لا توجد أي علاقة قرابة بين الوالدين، وهذا أفضل بالنسبة لصحة الأطفال. حيث قال عمر بن الخطاب:

"لا تنكحــوا القرابـــة، فإن الولد يخلق ضاويـــــا".[1]

6-1-2- زمن ومكان الدراسة

أ- **زمن الدراسة**: وزعت استمارات الاستبيان في الفترة التي استكمل الطفل فيها البرنامج السنوي للسنة الدراسية 1998-1999 وهي في

---

[1] - أبو حامد الغزالي، كتاب إحياء علوم الدين، المجلد الثاني، دار المعرفة بيروت، ص41، بدون سنة.

شهر ماي حيث مع بداية هذا الشهر قمنا بتوزيع الاستمارات في كل من الرياض والكتاتيب، ولأن رياض الأطفال تغلق أبوابها قبل الكتاتيب تم التوجه إلى الرياض وبعدها إلى الكتاب، حيث بعد توزيع وجمع الاستمارات ثم فرزها، قمنا مباشرة بتطبيق اختبار كولومبيا ومن فترة لأخرى كنا نتوجه إلى الكتاتيب القرآنية لإجراء التطبيق وقد انتهينا من العمل في نهاية شهر جوان لسنة 1999.

ب- مكان الدراسة: أجريت البحث على عينة من أطفال رياض الأطفال وعينة أخرى من أطفال الكتاتيب القرآنية (الكتاتيب)، حيث تم اختيار العينتين وأماكنهما من مجتمع متماثل تقريبا من حيث المستوى المعيشي، الثقافي والاجتماعي.

أجري التطبيق في رياض الأطفال التالية: روضة الأطفال بحيدرة وبالمدنية والأبيار وحسين داي وتيليملي.

أما الكتاتيب فقد كانت في كل من: المدنية وحيدرة والمرادية.

بعد الاستعراض المفصل لمختلف جوانب موضوع البحث وعينته والأدوات المستعملة للتطبيق من أجل الوصول إلى تحقيق أو رفض فرضية البحث التي تتمثل في الآتي:

- هناك علاقة بين التربية التحضيرية (رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية) وزيادة نمو القدرات العقلية للطفل لا سيما الذكاء منها.
- الطفل الذي يتعهد الروضة أساسا نمو ذكائه يكون أفضل من نمو ذكاء الطفل الذي يتعهد الكتاتيب القرآنية.
- هناك علاقة بين الجانب الثقافي والاجتماعي للأسرة وتأثيرها على نمو الذكاء عند الطفل.

لجأت الباحثة إلى تحليل النتائج الخام المتحصل عليها من جمع الاستمارات الموزعة على الأولياء وكذا نتائج اختبار كولومبيا.

6-2- منهـــج الدراسة

6-2-1- الدراسة الاستطلاعية: قبل الخوض في مجالات هذا البحث استعنا بالملاحظة الاستطلاعية منذ اختيارنا للموضوع، والبحث فيه،

ولكي نتبين صحة ما جاء في الدراسات والبحوث التي أجريت سابقا وهو ضرورة تلقي الطفل تدريبا تربويا قبل دخوله المدرسة، حيث جاء في كتاب لنجم الدين على مردان قوله:

"لقد دلت جل التجارب التي تناولت هذه الإشكالية على أن الأطفال الذين حصلوا على التدريب المتقن كانوا متقدمين في الصفوف الابتدائية، أكثر من الأطفال الذين لم يدخلوا الروضة نهائيا. كما أظهروا تقدما ملموسا في القراءة والكتابة والحساب أكثر من أترابهم الذين لم يلتحقــوا بالروضة "2

وهي نفس القناعة والنتيجة التي توصل إليها الباحث بوشينة حول المدى الإيجابي الذي تتركه الروضة على استعدادات وقدرات الطفل العقلية والجسمية.[3] لكن بعد مدة بدأت الملاحظة تأخذ مسارا منهجيا، حيث قامت الباحثة بتحضير استبيان أولي (الرجوع إلى الملحق)، وزع على عينة تجريبية تتمثل من أمهات لأطفال هم في الروضة وفي الكتاتيب، وكانت عملية تجريبية إذ أننا من خلال ذلك قمنا بتنسيق بعض الأسئلة وكذلك بتبسيط بعضها الآخر، إلى أن حضرنا الاستبيان الموزع على أفراد عينتنا.

لإجراء البحث على أسس عملية والوصول إلى نتائج أكثر دقة قمنا باختيار أداة عملية وأكاديمية وهي اختبار كولومبيا (أو سلم النضج العقلي لكولومبيا)
Echelle de Maturité Mentale de Columbia, les éditions du Dague, par. centre de psychologie appliquée, Paris, trad 1965 , 370 M. Garelli et A. Lebettre, Ed N

6-2-2- وسائل جمع البيانات

أ- **الاستبيــــــــان:** في ضوء إشكالية البحث، وفي ضوء الدراسات السابقة تم تحضير أسئلة الاستبيان على طريقة ليكرت، وهو يضم

2- نجم الدين على مردان، رياض الأطفال في الجمهورية العراقية، تطورها ومشكلاتها وأسسها التربوية والنفسية. مطبعة الزهراء، بغداد، ط1، 1972، ص19.

3- سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي عند طفل ما قبل المدرسة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، الجزائر، 1989.

أربع محاور أساسية ورئيسية كل محور يتكون من مجموعة أسئلة تدور في محتواه وهي:

* **معلومات خاصة بالطفل:** وتحتوي على معلومات خاصة بالطفل وجنسه، كذلك اسم المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها . ويتكون من ثلاث أسئلة: سؤال خاص بالمؤسسة التي ينتمي إليها الطفل، اسم ولقب الطفل وأيضا تاريخ الميلاد. رغم أن التعرض لاسم الطفل يؤثر في مصداقية المعلومات التي سيدلي بها الأولياء وذلك لأن هذه المعلومات تتطلع على الأسرار العائلية للأسرة، ولهذا لاقت الباحثة صعوبات في إقناع الأولياء على أن الهدف من الاستبيان موجه للبحث العلمي لا غير، فاضطرنا إلى تقديم الاستمارات بأنفسنا محاولة لكسب ثقتهم، وإقناعهم بأن للبحث مجرى علمي، وهو إنما يقوم على مساعدة إيجاد الطرق الفعالة لترقية القدرات العقلية للطفل، ومعرفة سبب المشاكل التي تحول دون ذلك.

* **معلومات خاصة بالوالدين:** ويتكون هذا المحور من أسئلة تحتوي إجاباتها على معلومات تخص الجانب الثقافي والاقتصادي وكذا الاجتماعي للوالدين. ويتكون من ست عشرة سؤال، اختصر السؤال الثامن والتاسع في الإجابة عنه بالطريقة التالية: نعم: نوعها (تحدد الترقيم الذي تأخذه)، لا: نوعها (تأخذ رقم 0) أما السؤال العاشر والحادي عشر فنفس الطريقة.

* **الحالة الصحية للأم عند الحمل والإنجاب للطفل:** وتحتوي أسئلتها على معلومات حول الحالة الصحية للأم قبل، أثناء وبعد الحمل وكذا حالتها النفسية. كما تمكننا من معرفة الظروف الصحية التي نشأ فيها الطفل في المرحلة الجنينية وبعد الولادة. وحتى أسلوب التربية الذي تلقاه الطفل من الوالدين، والظروف التي تحيط به، والغرض من هذا هو اختيار عينة بحث تكون في حالة طبيعية وولادتها كانت جيدة وسارت في ظروف عادية، وتتكون من 69 سؤالا، بعض الأسئلة تجمعت في جواب واحد مثل السؤالين (13+15) حيث أصبح الجواب عنه له قيمة واحدة، كذلك الحال بالنسبة للسؤالين (09.16).

*** أما المحور الرابع والأخير فهو حول التعليم التحضيري:**

ويتكون من 8 أسئلة تحتوي في مضمونها على اتجاه الوالدين نحو التربية التحضيرية، وأهميتها في تربية الأبناء.

وقد قامت الباحثة بتوزيع 203 إستمارة على أطفال الرياض و الكتاتيب، أعيد منها 149 نسخة منها 103 نسخة صالحة فقط، اعتمدتها الباحثة من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد روعي في اختيار العينة الخصائص التالية: وضعية الأم اتجاه العمل، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، المستوى الثقافي للوالدين. حيث كانت أغلبية الأمهات لأطفال الروضة يعملن، والعكس بالنسبة لأمهات أطفال الكتاتيب. كذلك أخذنا بالنسبة للمستوى الدراسي للأم أين يتواجد أكبر عدد من الأفراد، وحذفنا الأقلية. كذلك اخترنا أطفالا أصحاء، يمكن تصنيف نموهم العام بالطبيعي جدا.

ب- اختبار كولومبيا[4]: (أو سلم النضج العقلي لكولومبيا، Echelle de Maturité Mentale de Columbia) وهو اختبار فردي، موجه لتقديم تقويم للقدرات العقلية للأطفال في سلسلة تجارب متراكبة. لا يفرض إجابات شفهية، بل يكتفي بالإشارة على الجواب فقط. حيث يمكن تطبيقه على أطفال متخلفين عقليا، معاقين حركيا، مصابين بالأفازيا وأيضا الصم. وهو اختبار لقياس ذكاء الطفل، وقد طبقنا هذا الاختبار على مجموعة من الأطفال الذين توفرت فيهم بعض الشروط الأساسية مثل عمل الأم والمستوى الدراسي للوالدين.

الأداة : هي لترمان، كال ولورج 1965 (Terman, Mc Call & Lorge) يتكون من 100 لوحة كرتونية، حجم 48 × 15 cm مختلفة الألوان. هناك سوداء أو ملونة تمثل أشكال هندسية، أو أشياء (أشخاص، حيوانات، نباتات، مواد الحياة اليومية)، البعض منها عليها ثلاث رسومات، ثم أربع وبعدها خمس رسوم. والطفل حتى لو كان محدود التجربة بالنسبة للعالم الخارجي، سيتعرف

---

4 - . M. Garelli et A. Lebettre, Echelle de Maturité Mentale de Columbia, les éditions du centre de psychologie appliquée, Paris, trad: Dague, Ed N 370,1965

ويعرف محتوى اللوحة وذلك لوضوح الرسومات ولحجمها، طولها وفضائها، والألوان المستعملة تسهل عملية الإدراك لمعظم الأطفال .

ويجعل الاختبار الطفل يكتشف مبدأ تنظيم الرسومات التي تسمح باكتشاف رسم واحد غير مطابق للرسوم الأخرى على اللوحة، وبذلك إزاحته (مبدأ الإدراك). ثم تتعقد العملية حيث على الطفل أن يكتشف مبدأ التجمع وذلك بالتشابه، وحدة الاستعمال، الانتماء إلى نفس العائلة أو المجموعة الرقمية .. الخ. بالنسبة للباحثين فإن هذا النوع من التمرين هو مؤشر ذو مصداقية للقدرات العقلية .

كيفية تقديم الأدوات

أ- اختبار كولومبيا

***عرض الأداة:** يقدم الاختبار في غرفة مضيئة وليس بها ضجيج، أين يكون الباحث لوحده مع الطفل، يحاول الباحث اكتساب ثقة الطفل بالاندماج معه، وعليه أن يعمل في غرفة ليست مكتضة وعلى طاولة نظيفة، بحيث يكون الطفل مرتاحا وأيضا مقابلا للباحث. يقدم الباحث اللوحات الواحدة تلو الأخرى على الطاولة بحيث لا يرى الطفل اللوحات التي سبق وأن عرضت عليه.

* **تقديم اللوحات:** اللوحات مرقمة من 1 إلى 100، على الباحث تقديمها بطريقة حيث يكون الرقم مقروء من طرفه لوحده، طريقة قراءة اللوحة تكون بترقيم عقلي، الرسوم على اللوحة هي من ثلاث رسومات إلى أربعة إلى خمسة، بالاتجاه من يسار الباحث إلى يمينه.

* **ترقيم الأجوبة:** تدون الأجوبة على ورقة الإجابة (النظر في الملحق) بحيث يضع على الجواب الجيد علامة (X)، أما إذا كان الجواب خاطئ يوضع رقم الرسم المشار إليه عند رقم اللوحة.

* **التعليمـــــة:** عند تقديم اللوحة نقول للطفل: سوف أريك لوحات عليها رسوم، في كل لوحة هناك رسم واحد لا يوافق الرسوم الأخرى على اللوحة، أشر عليه بإصبعك. بالدارجة: "كاين رسم فوق اللوحة ما يشبهش

الرسوم الأخرى، وريه لي بإصبعك. نضع اللوحة الأولى أمام الطفل ونقول له: هنا أين هو الرسم الذي لا يوافق الرسوم الأخرى؟ بالدارجة: اهنايا وراه الرسم اللي ما يشبهش للآخرين؟ في أغلب الحالات حتى مع الأطفال الصغار نتحصل على الإجابة الجيدة، إذا أخطأ الطفل أو تبين أنه لم يفهم ما طلبنا منه، نشرح له بقولنا: في هذه اللوحة هناك دائرتان متشابهتان (زرقاء)، نوضحها له. لكن هذا ونشير إلى المثلث (أسود) لا يشبههما. ولا ننقط هذه اللوحة إذا أعطينا تفسيرات عليها. إذا احتاج الطفل تفسيرات أكثر نستعمل اللوحة رقم 2 و3 من أجل توضيحات إضافية ولا ننقطها. الاختبار يعطى في وقت حر، يترك الطفل يفكر قبل إعطاء إجابته، وإذا لم يجب في وقت يتراوح بين 20 إلى 25 ثانية، ننبهه بقولنا: هل وجدت الرسم الذي يختلف عن الآخرين؟ بصفة عامة يجيب الطفل بسرعة على اللوحات التي تحت سنه العمري وعندما تزداد الصعوبات يشتت انتباهه، هنا على الباحث إعادة التعليمة. فبعض الأطفال عوض أن يشير على الرسم يسميه، على الباحث أن يكفه عن ذلك بقوله: لا داعي لتسمية الرسم، بل عليك أن تشير عليه بإصبعك. وذلك لأن الطفل سيجد نفسه عاجزا عن تسمية الرسومات في بعض اللوحات الصعبة.[5]

ب- الاستبيـــان: قدم الاستبيان لأولياء الأطفال في الفترة الصباحية عند قدومهم بأطفالهم إلى الروضة أو الكتاب. وقد طلب منهم الإجابة عن كل أسئلة الاستبيان، كما أن الباحثة حاولت كسب ثقة الوالدين وذلك بأنها حريصة على الصراحة في الإجابة لأن الموضوع يخدم البحث العلمي، والذي بدوره يعمل على إيجاد أفضل السبل لتربية أطفالنا، التربية الجيدة والبناءة.

استغرق توزيع الاستمارات مدة 10 أيام بالنسبة لأطفال الروضة. أما أطفال الكتاتيب فقد استغرق مدة 21 يوما. قد يعود ذلك حسب ما استخلصته الباحثة إلى أن أطفال الروضة يأتي بهم أولياؤهم، بينما في الكتاتيب، أغلب

[5] - M. Garelli et A. Lebettre, Echelle de Maturité Mentale de Columbia, les éditions du centre de psychologie appliquée, Paris, trad: Dague, Ed N 370,1965 ؟

الأطفال يأتون لوحدهم لقرب المسافة من المنزل، أو يحضرون مع الاخوة. والقليل منهم يأتي مع أحد الأبوين.

جـ- صدق وثبات الاستبيان: قبل التطرق إلى تطبيق الاستبيان، قامت الباحثة ببحث مدى صدقه وثباته وهذا بتطبيقه على عينة كان تعدادها ثلاثين طفلا. وبعد الحصول على نتائج التطبيق الأول قامت الباحثة بإعادة توزيع الاستبيان كتطبيق ثان بعد خمسة عشر يوما على نفس عينة الأطفال محل الدراسة. ثم قامت بإخراج المتوسطات الحسابية ودراستها وذلك باستخدام - النتائج المحصل عليها في التطبيقين الأول والثاني- نظام التحليل الإحصائي **spss**، وبه تحصلت الباحثة على النتائج التالية.

جدول رقم (6-5) خاص بمجموع متوسطات الأطفال خلال التطبيق الأول والثاني للاستبيان

الأسئلـــــــــــــــــــــة	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
TravM	0.85	0.85
TravP	0.12	0.12
InstM	3.23	3.23
InstP	3.75	3.75
Nivie	2.83	2.60
TyLog	2.81	2.81
Relat	0.37	0.37
HSeul	1.15	1.15
Nenf	2.73	2.73
OrEnf	2.33	2.33
Santag	2.23	2.08
SantAp	2.44	2.38
Santepsy	2.48	2.50
AlimM	1.92	1.98
Fatig	0.54	0.54
Inemot	1.06	1.06

التطبيق الثاني	التطبيق الأول	الأسئلـــــــــــــــــة
2.31	2.31	Gfacil
0.92	0.92	Acouch
1.13	1.13	CriApAcu
2.29	2.29	Som
11.50	11.50	AgParl
11.13	11.13	Agsarret
13.98	13.98	Agmarch
1.94	1.94	Propr
1.35	1.35	Presc1
1.37	1.37	Presc2
1.44	1.44	Presc3
2.92	2.92	Presc6
2.23	2.23	Presc7
2.42	2.42	Presc8
87.41	**87.77**	**مجموع المتوسطات**

النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية تطمئننا على ثبات هذا الاستبيان، حيث نجد بأن النتائج أثبتت بأن مجموع المتوسطات في التطبيق الأول والتي تساوي إلى 87.77 متقاربة مع مجموع متوسطات التطبيق الثاني والتي تساوي إلى 87.41 رغم الاختلاف الطفيف، وهذا ما يدفعنا إلى القول بصدق الاستبيان وثباته، وهو ما يطمئننا في اعتماد هذه الأداة.

إذن نستخلص من خلال النتائج أن الاستبيان ذو مصداقية وثبات، حيث يمكن أخذه كوسيلة لجمع المعطيات حول موضوع البحث. كذلك للتحقق أكثر من صدق الاستبيان فقد قامت الباحثة بتوزيعه على مجموعة أساتذة من قسم علم النفس والذين أدلوا بملاحظات واقتراحات تزيد من فعالية هذا الاستبيان، وقد أخذنا بها للوصول إلى الاستبيان النهائي والمطبق في الدراسة.

6-2-3- التقنيات الإحصائية المستعملة: في هذه الدراسة لجأت الباحثة - باستعمال جهاز الحاسوب واستخدام نظام SPSS - إلى تحليل النتائج المتحصل عليها باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لمثل هذه الدراسة، وذلك من أجل تفسير أفضل للجوانب التي أثارتها الإشكالية وبحث الفرضيات التي قامت عليها.

أ- الانحدار المتعدد[6]: يسمح باختبار الفرضيات والتي تقول بوجود علاقة بين متغير تابع لنفترض أنه (Y)، ومتغيرات مستقلة على الأقل متغيرين ولنرمز له بـــ (Xi). ويمكن كتابة نموذج الانحدار المتعدد على الشكل التالي:

$$Yi = Bo + B1\ X1I + B2\ X2I + Mi$$

ب- معامل الارتباط[7]: يدرس وجود علاقة ارتباطية بين متغيرين أو أكثر. وقانون معامل الارتباط يكتب كالآتي:

$$R = \frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{\left[n\sum x^2 - (\sum x)^2\right]\left[n\sum y^2 - (\sum y)^2\right]}}$$

---

6 - دومينيك سالفادور، الإحصاء والإقتصاد القياسي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، (ص 165)

7 - نفس المرجع، (ص 169)

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

7-1- عرض النتائج

7-2- تحليل النتائج

7-3- استخلاص عام حول مناقشة النتائج

7-4- الخاتمة

7-5- مقترحات الدراسة

7-1- عرض النتائج

7-1-1- عرض نتائج النسب المئوية لأسئلة الاستبيان

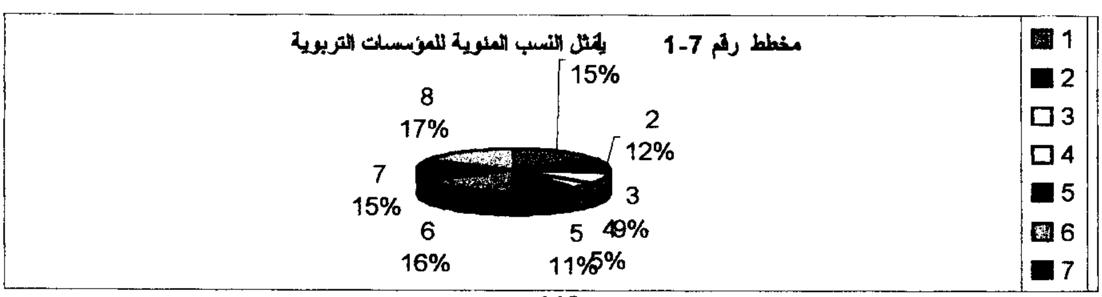
أ- معلومات خاصة بالطفل

جدول رقم (7-1) يمثل مجموع مؤسسات التربية التحضيرية للعينة

Tableau de fréquences ETAB

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	15	14,6	14,6	14,6
	2	12	11,7	11,7	26,2
	3	9	8,7	8,7	35,0
	4	5	4,9	4,9	39,8
	5	11	10,7	10,7	50,5
	6	17	16,5	16,5	67,0
	7	16	15,5	15,5	82,5
	8	18	17,5	17,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن أكبر نسبة من عينتنا كانت من المدرسة القرآنية التابعة للمدنية حيث بلغ مجموع العينة بها **18** وقدرت نسبتهم المئوية بـــ 17.5 % وبلغ التجمع المئوي نسبة 82.5 % ، ثم بعد ذلك المدرسة القرآنية التابعة للمرادية حيث بلغ عدد العينة **17**، ونسبتهم المئوية 16.5% ، يلي ذلك المدرسة القرآنية التابعة لحيدرة بنسبة بـــ 15.5% ومجموع يساوي **16**. أما بالنسبة لرياض الأطفال فنجد بأن الروضة التابعة لحيدرة كانت نسبتها أعلى حيث قدرت بـــ **14.6**% والمجموع **15**، ثم المدنية ونسبتها 11.7% المجموع 12، يليها العاصمة(تيليملي) ونسبتها 10.7% ومجموع العينة بها 11، ثم الأبيار عددهم 09 ونسبتهم 8.7%، وفي الأخير روضة حسين داي عدد العينة 05، أما النسبة المئوية فقدرت بـــ 4.9 %. انظر للمخـــطط رقم (7-1)



جدول رقم (2-7) يمثل عدد ذكور وإناث العينة

Tableau de fréquences SEX

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	52	50,5	50,5	50,5
	1	51	49,5	49,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

بالنسبة لمجموع الذكور والإناث وجدنا بأن عددهم تقريبا متساو حيث بلغ مجموع الإناث 52 طفلة نسبتهن المئوية تقدر بـ 50.5 % ، أما الذكور فكان مجموعهم 51 ونسبتهم 49.5 % يوضح لنا المخطط البياني رقم 7-2 ذلك بشيء من التفصيل و الوضوح.

مخطط رقم 2-7 يمثل نسبة ذكور وإناث العينة



ب- معلومات خاصة بالوالدين

جدول رقم (7-3) يمثل نشاط الأمهات

Tableau de fréquences TRAVM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	50	48,5	49,0	49,0
	1	52	50,5	51,0	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	-1	1	1,0		
	Total	1	1,0		
Total		103	100,0		

بالنسبة لعمل الأم فإن الإحصائيات بينت بأن الأمهات اللائى لا يعملن عددهن أكبر بنسبة قليلة عن اللائى يعملن حيث عدد اللائى يعملن 50 ونسبتهن 48.5% ، أما اللاتي لا يعملن فقدر عددهن بـ 52 ونسبتهن قدرت بـ 50.5 % . المخطط البياني رقم 7-3 يوضح ذلك.

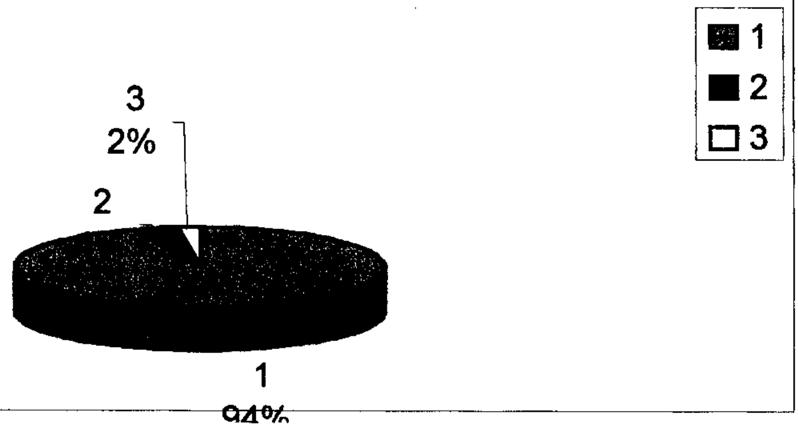
جدول رقم (7-4) يمثل نشاط الآباء

Tableau de fréquences TRAVP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	97	94,2	96,0	96,0
	1	4	3,9	4,0	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

أما بالنسبة لعمل الأب فالجدول يوضح بأن الآباء الذين يعملون عددهم أكبر حيث يبلغ عددهم 97 ونسبتهم 94.2 % ، أما الذين لا يعملون عددهم 4 ونسبتهم 3.9 % ، نلاحظ ذلك بوضوح في الرسم البياني رقم 7-3.

مخطط رقم 7-3 يمثل النسب المئوية لنشاط الآباء

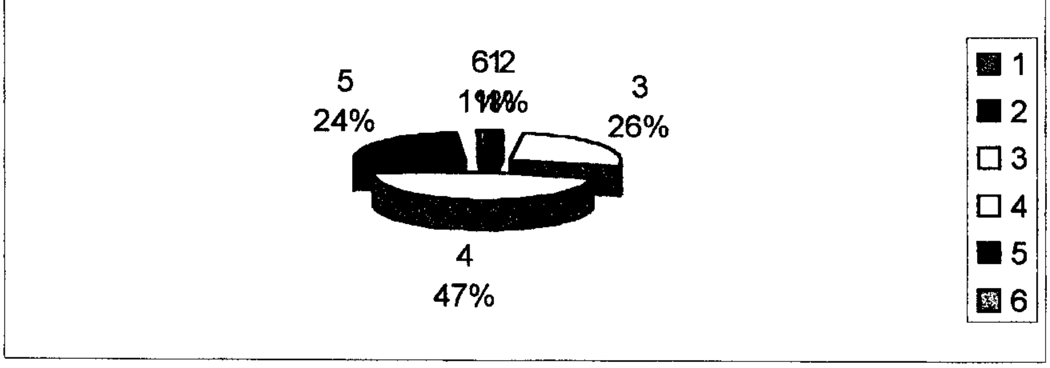


جدول رقم (7-5) يمثل المستوى الدراسي للأم

Tableau de fréquences INSTM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	1	1,0	1,0	2,0
	3	27	26,2	26,5	28,4
	4	48	46,6	47,1	75,5
	5	25	24,3	24,5	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	-1	1	1,0		
	Total	1	1,0		
Total		103	100,0		

بالنسبة لمستوى الدراسي للأم، فالأمهات اللواتي لديهن المستوى الثانوي كان عددهن أكبر حيث بلغن 48 ونسبتهن قدرت بـ 46.6% ، يلي ذلك المستوى المتوسط حيث بلغ عددهن 27 ونسبتهن 26.2 % ، ثم بعد ذلك المستوى الجامعي 25 ونسبتهن 24.3% ، وفي الأخير المستوى الابتدائي والأمهات الأميات عددهن 1 لكل منهن ونسبتهن 1 % ، أما الذين لم يجيبوا على السؤال فعددهن 01 ونسبتهم أيضا 1 % . يتضح أيضا ذلك في المخطط البياني رقم 7-4



مخطط بياني رقم 4-7 يمثل المستوى الدراسي للأم

جدول رقم (7-6) يمثل المستوى الدراسي للآباء

Tableau de fréquences INSTP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2	9	8,7	8,8	8,8
	3	25	24,3	24,5	33,3
	4	32	31,1	31,4	64,7
	5	36	35,0	35,3	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	-1	1	1,0		
	Total	1	1,0		
Total		103	100,0		

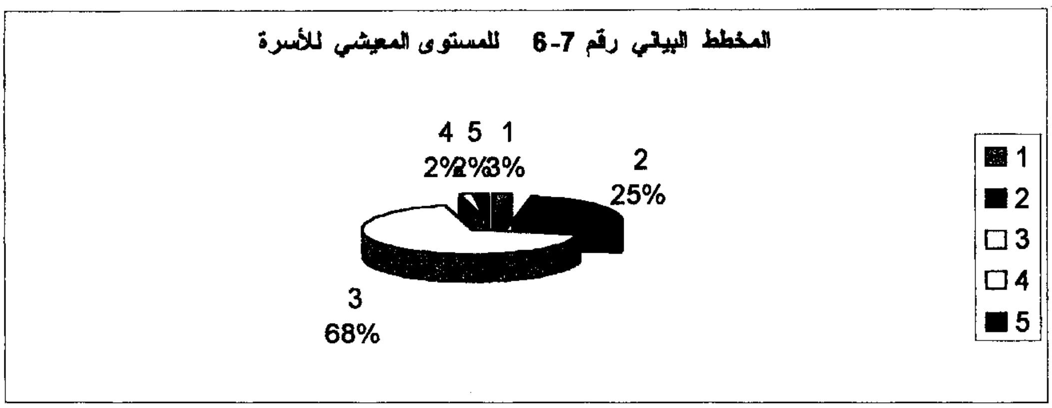
المستوى الدراسي لآباء أطفال العينة: أوضحت النتائج الإحصائية وبينت بأن الذين لديهم مستوى جامعي هم أكبر عدد حيث قدر بـ 36 ونسبتهم 35% ، يليهم المستوى الثانوي وعددهم 32 أما نسبتهم 31.1 % ، ثم المستوى المتوسط وعددهم 25، ونسبتهم 24.3 % ، وفي الأخير المستوى الابتدائي وعددهم 9 أما نسبتهم المئوية فهي 8.7 % . نلاحظ هنا أنه عكس الأمهات حيث لا يوجد نسبة للأمية بين الآباء، المخطط البياني رقم 7-5 يبين ذلك بوضوح.

جدول رقم (7-7) يمثل المستوى المعيشي للأسر

Tableau de fréquences NIVIE

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	3	2,9	3,0	3,0
	2	26	25,2	25,7	28,7
	3	70	68,0	69,3	98,0
	4	2	1,9	2,0	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

أما المستوى المعيشي للأسرة فإن أكبر نسبة مئوية تشير للطبقة التي لها مستوى متوسط وقدرت 68 % ، يلي ذلك المستوى الجيد وعددهم 26، ونسبتهم 25.2%، ثم المستوى الجيد جدا وعددهم 03 ونسبتهم 2.9%، وفي الأخير المستوى الضعيف وعددهم 02 ونسبتهم 1.9 . ارجع للمخطط البياني رقم 7-6.

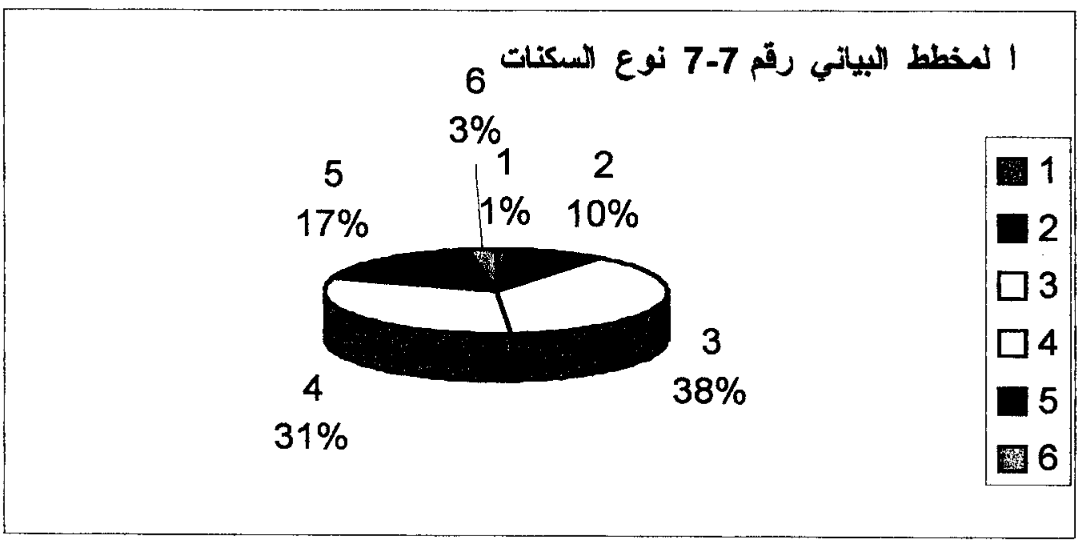


جدول رقم (7-8) نوع السكن العائلي للعينة

Tableau de fréquences TYLOG

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1	1	1,0	1,0	1,0
	1	10	9,7	9,7	10,7
	2	39	37,9	37,9	48,5
	3	32	31,1	31,1	79,6
	4	18	17,5	17,5	97,1
	5	3	2,9	2,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

بالنسبة لنوع السكنات التي يقطنها أطفال العينة، فإن 39 شخصا من عينتنا يسكنون شقة متسعة ونسبتهم 37.9 % ، يليها من يسكنون شقة ضيقة وعددهم 32 ونسبتهم 31.1 % ، كذلك 18 من أفراد العينة لديهم سكن أرضي وقدرت نسبتهم بـ 17.5 % ، ثم 10 منهم يسكنون فيلا ونسبتهم 9.7 % ، 03 فقط يسكنون بيتا قصديريا ونسبتهم 2.9 % . وهناك شخص واحد لم يجب على هذا السؤال. المخطط البياني رقم 7-7، يبين ذلك بوضوح.

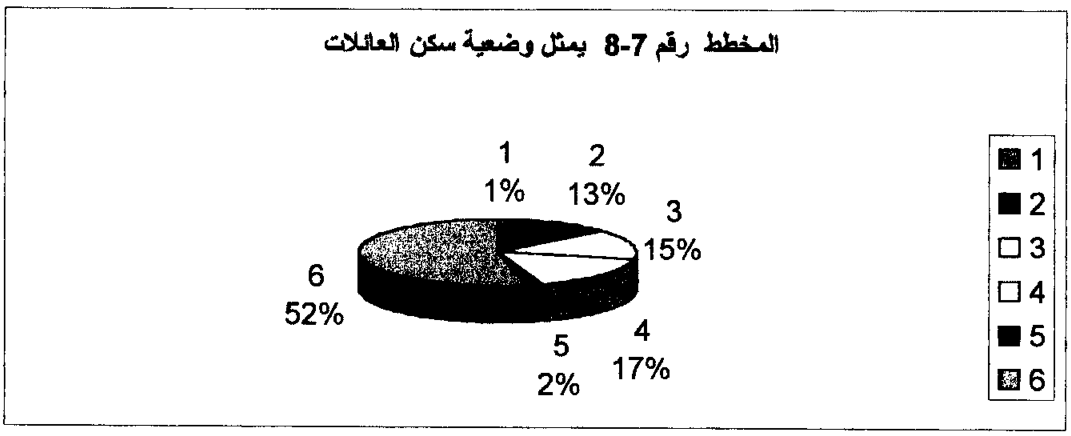


جدول رقم (7-9) يمثل وضعية سكن العائلة

Tableau de fréquences HSEUL

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1	1	1,0	1,0	1,0
	1	13	12,6	12,6	13,6
	2	15	14,6	14,6	28,2
	3	17	16,5	16,5	44,7
	4	2	1,9	1,9	46,6
	6	55	53,4	53,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

العائلات التي تسكن بمفردها عددها 55 عائلة ونسبتها 53.4% وتمثل أكبر نسبة أما التي تسكن مع إحدى العائلات (كعائلة الأب أو الآم) فإن متوسط الحجم لمثل هذه العائلات يعتبر17 فردا أو نحوه ونسبتهم تقدر بـ 16.5%، ويمثل حجم 15 فردا نسبة 14.6 % ، وحجم 13 فردا ونسبة 12.6 % . كما يبين ذلك المخطط رقم 7-8.

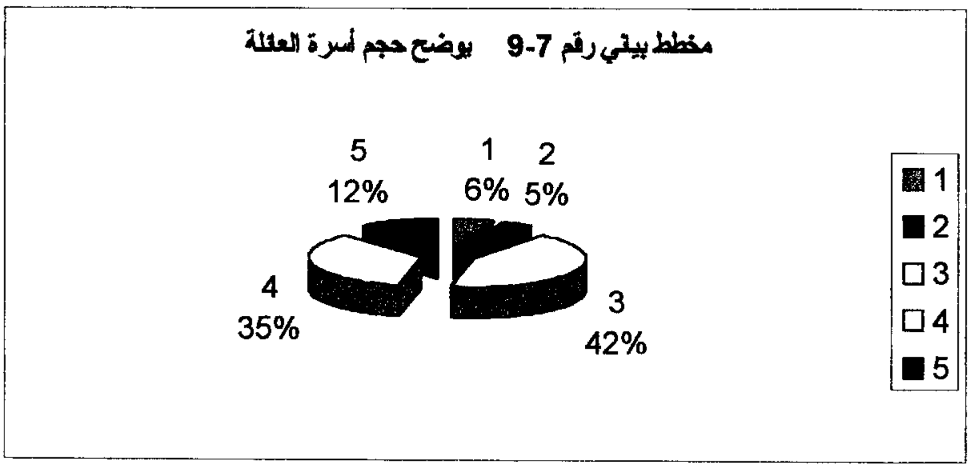


جدول رقم (7-10) يمثل عدد أفراد الأسرة الكبيرة

Tableau de fréquences NBRFQL

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1	6	5,8	5,8	5,8
	2	5	4,9	4,9	10,7
	3	44	42,7	42,7	53,4
	4	36	35,0	35,0	88,3
	5	12	11,7	11,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

بالنسبة للأفراد المنتمين للأسر المكونة من الزوجين والأولاد فقط، فإن 44 منهم ينتمون إلى أسر متوسطة الحجم، وتقدر نسبتهم المئوية بـــ 42.7%، ثم هناك 36 منهم ينتمون إلى أسر قليلة الحجم وتقدر نسبتهم بـــ 35%، وإن 12 فردا منهم ينتمون إلى أسر حجمها قليل جدا وتقدر نسبتهم المئوية 11.7 %، وفي الأخير هناك 05 أفراد ينتمون إلى أسر كبيرة الحجم وتعد نسبتهم بـــ 4.9 %. ارجع إلى المخطط البياني رقم 7-9 في الأسفل.

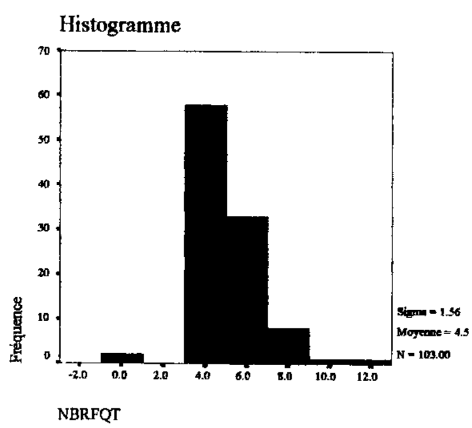


جدول رقم (7-11) يمثل عدد أفراد العائلة الصغيرة

Tableau de fréquences NBRFQT

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1	2	1,9	1,9	1,9
	3	15	14,6	14,6	16,5
	4	43	41,7	41,7	58,3
	5	28	27,2	27,2	85,4
	6	5	4,9	4,9	90,3
	7	6	5,8	5,8	96,1
	8	2	1,9	1,9	98,1
	9	1	1,0	1,0	99,0
	11	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

بالنسبة لعدد أفراد الأسرة فقد كان أكبر مجموع لمن لديهم 04 أشخاص وقدرت نسبتهم بـ 41.7 %، 28 أسرة تحتوي على 05 أفراد نسبتهم 27.2 %، 15 أسرة لديها 03 أفراد ونسبتهم 14.6 %، 06 أسر لديها 07 أشخاص نسبتهم 5.8 %، 05 أسر لديها 06 أشخاص ونسبتهم 4.9 %، عائلتين لديها 08 أفراد نسبتهم 1.9%، عائلة تتكون من 09 أفراد وأخرى من 11 فردا لكل منها نسبة مئوية تقدر بـ 1 % مع شيء من التوضيح يظهره المخطط البياني رقم 7-10.



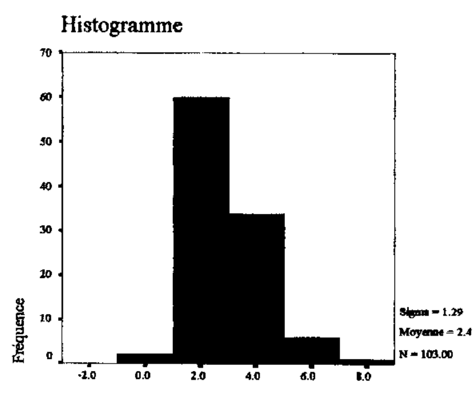
المخطط البياني رقم 7-10 يمثل عدد أفراد العائلة الصغيرة.

جدول رقم (7-12) يمثل عدد الأطفال في الأسرة

Tableau de fréquences NENF

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1	2	1,9	1,9	1,9
	1	19	18,4	18,4	20,4
	2	41	39,8	39,8	60,2
	3	26	25,2	25,2	85,4
	4	8	7,8	7,8	93,2
	5	4	3,9	3,9	97,1
	6	2	1,9	1,9	99,0
	7	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

عدد الأطفال التي تتكون منها أسر أفراد عينتنا، هناك 41 عائلة تحتوي على طفلين ونسبتها أكبر نسبة حيث قدرت بـ 39.8 % ، ثم هناك 26 عائلة لديها 03 أطفال نسبتهم 25.2 % ، 19 عائلة لديها طفل واحد نسبتهم 18.4% ، 08 عائلات لديها 04 أطفال نسبتهم 7.8 % ، 04 عائلات لديها 05 أطفال نسبتهم 3.9% ، عائلتين لديها 06 أطفال ونسبتها 1.9 % ، وفي الأخير عائلة واحدة لديها 07 أفراد نسبتها 1%. أما الذين لم يجيبوا عن السؤال فهناك شخصان ونسبتهم المئوية قدرت بـ 1.9 % . ارجع إلى المخطط البياني رقم 7-11.



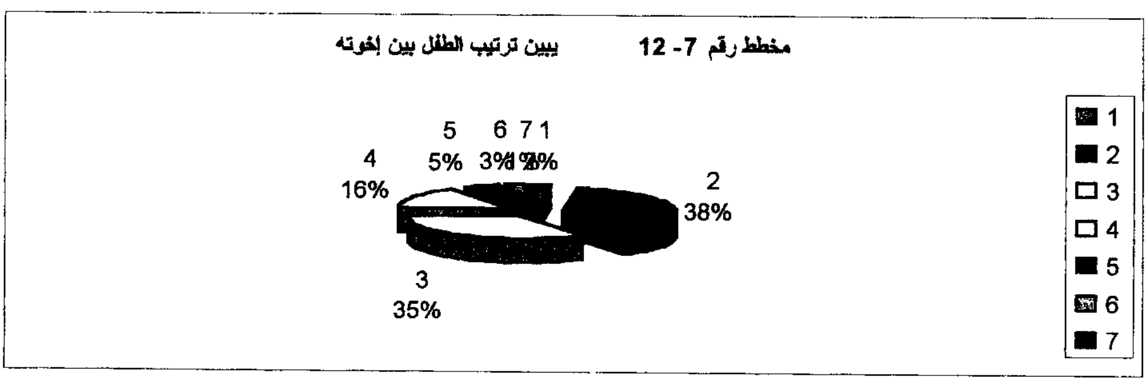
المخطط البياني رقم 7-11 يمثل عدد الأطفال في الأسر.

جدول رقم (7-13) يمثل ترتيب الطفل بين اخوته

Tableau de fréquences ORENF

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1	2	1,9	1,9	1,9
	1	40	38,8	38,8	40,8
	2	36	35,0	35,0	75,7
	3	16	15,5	15,5	91,3
	4	5	4,9	4,9	96,1
	5	3	2,9	2,9	99,0
	7	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

ترتيب الطفل بين اخوته، هناك 40 طفلا يمثلون الطفل الأول في العائلة وقدرت نسبتهم بـ 38.8% ، 36 طفلا يمثلون الطفل الثاني في عائلاتهم نسبتهم 35 % ، و16 طفلا يمثلون الرتبة الثالثة بين اخوتهم ونسبتهم 15.5 % ، وهناك 05 أطفال رتبوا في الدرجة الرابعة ونسبتهم 4.9 % ، و03 أطفال رتبوا في المرتبة 05 بين اخوتهم ونسبتهم 2.9 % ، وفي الأخير هناك طفل 01 رتب في المرتبة 07 بين اخوته ونسبته المئوية قدرت بـ 1 % . وهناك شخصان من الذين لم يجيبوا عن السؤال ونسبتهم 1.9% . انظر المخطط رقم 7-12.



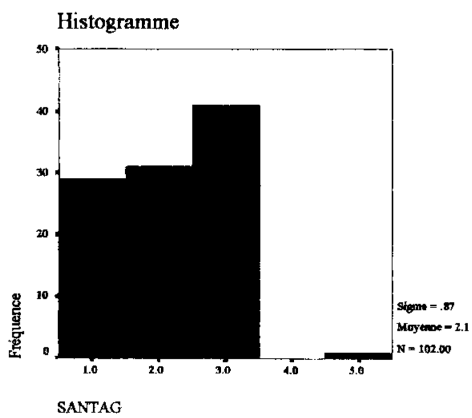
جـ- الحالة الصحية للأم عند إنجاب الطفل

جدول رقم (7-14) يمثل الحالة الصحية للأم قبل الحمل بطفل العينة

Tableau de fréquences SANTAG

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	29	28,2	28,4	28,4
	2	31	30,1	30,4	58,8
	3	41	39,8	40,2	99,0
	5	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	-1	1	1,0		
	Total	1	1,0		
Total		103	100,0		

فيما يلي سنتطرق إلى المحور الثاني ونبدأ من أول سؤال به وهو: الحالة الصحية للأم قبل الحمل، وقد كانت الإجابات كالتالي: 41 امرأة أي ما يعادل 39.8 % أجابت عن حالتها بأنها كانت عادية أو مستقرة، و31 امرأة كانت حالتها جيدة أي ما نسبته 30.1%، و29 امرأة كانت حالتهن الصحية قبل الحمل جيدة جدا أي ما نسبته 28.2 % ، ثم هناك امرأة واحدة (01) كانت حالتها سيئة جدا وبنسبة 1 % وهو ما نسبته وهي نسبة قليلة جدا. أما اللواتي لم تجبن عن هذا السؤال فكن يمثلن 1 % فقط. ارجع للمخطط البياني رقم 7-13، للتوضيح أكثر.



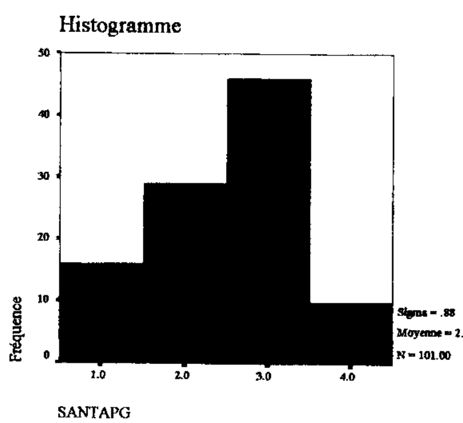
المخطط البياني رقم 7-13 يمثل الحالة الصحية للأم قبل الحمل بطفل العينة.

جدول رقم (7-15) يمثل الحالة الصحية للأم بعد الحمل

Tableau de fréquences SANTAPG

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	16	15,5	15,8	15,8
	2	29	28,2	28,7	44,6
	3	46	44,7	45,5	90,1
	4	10	9,7	9,9	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

الحالة الصحية للأم بعد الحمل كانت كالآتي: 44 % كانت حالتهن الصحية عادية أو مستقرة وعددهن 46 امرأة، و28.2 % كانت حالتهن الصحية جيدة وعددهن 29 امرأة، و15.5 % كانت حالتهن الصحية بعد الحمل جيدة جدا وعددهن 16 امرأة، أما اللواتي كانت حالتهن الصحية سيئة فيتحدد عددهن بـــ 10 نساء أي ما يعادل 9.7 % . يوضح هذه الأرقام بشكل جلي أكثر المخطط البياني رقم 7-14.



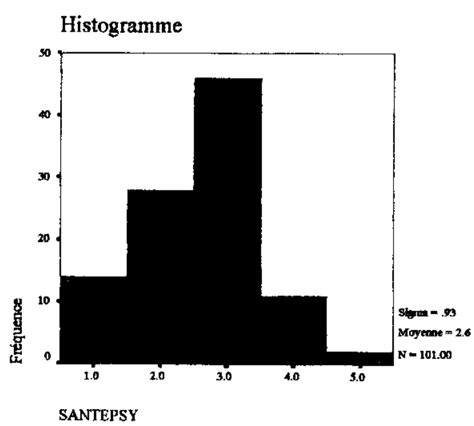
المخطط البياني رقم 7-14 يمثل الحالة الصحية للأم بعد الحمل.

جدول رقم (7-16) يمثل الحالة النفسية للأم

Tableau de fréquences SANTEPSY

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	14	13,6	13,9	13,9
	2	28	27,2	27,7	41,6
	3	46	44,7	45,5	87,1
	4	11	10,7	10,9	98,0
	5	2	1,9	2,0	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

الحالة النفسية، للأم كانت 44.7 %حالة مستقرة وهي أكبر نسبة، يليها 27.2 %حالتها جيدة، و13.6 % حالة جيدة جدا، أما بالنسبة للحالات السيئة فكانت 10.7 % حالة سيئة، و1.9 %سيئة جدا. يوضح المخطط البياني رقم 7-15 هذه النسب بشكل أحسن.



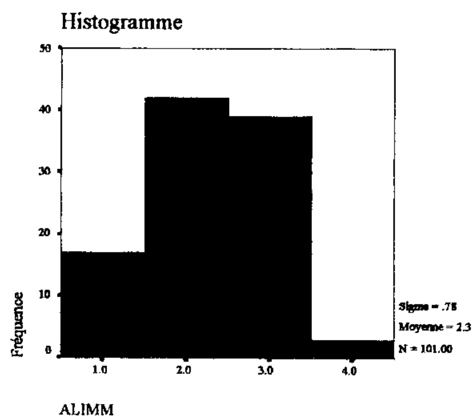
المخطط البياني رقم 7-15 يمثل الحالة النفسية للأم.

جدول رقم (7-17) يمثل نوع التغذية للأم أثناء مرحلة الحمل وبعدها

Tableau de fréquences ALIMM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	17	16,5	16,8	16,8
	2	42	40,8	41,6	58,4
	3	39	37,9	38,6	97,0
	4	3	2,9	3,0	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

تغذية الأم في فترة الحمل وما بعده بالنسبة كانت نسبة كبيرة منهن تغذيتهن جيدة وهي 40.8 % ، ثم 37.9 % منهن كانت تغذيتهن متوسطة، و 16.5 % منهن كانت تغذيتهن تغذية جيدة جدا، أما من كانت تغذيتهن سيئة فنسبتهن قليلة وهي 2.9 % ، انظر للمخطط البياني رقم 7-16.



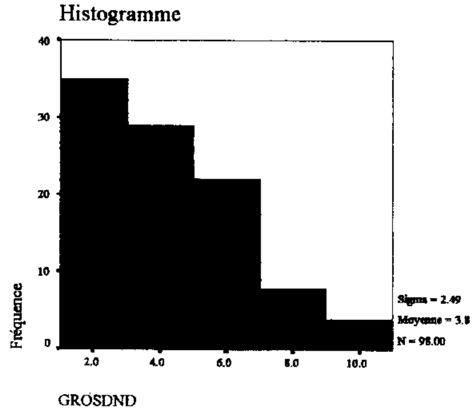
المخطط البياني رقم 7-16 يمثل نوع التغذية للأم أثناء مرحلة الحمل وبعدها.

جدول (7-18) يمثل هل الطفل مرغوب فيه أم لا ؟

Tableau de fréquences GROSDND

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	25	24,3	25,5	25,5
	2	10	9,7	10,2	35,7
	3	20	19,4	20,4	56,1
	4	9	8,7	9,2	65,3
	5	6	5,8	6,1	71,4
	6	16	15,5	16,3	87,8
	7	1	1,0	1,0	88,8
	8	7	6,8	7,1	95,9
	9	1	1,0	1,0	96,9
	10	3	2,9	3,1	100,0
	Total	98	95,1	100,0	
Manquante	-1	5	4,9		
	Total	5	4,9		
Total		103	100,0		

وبالنسبة لبند: هل كان الطفل مرغوب فيه أم لا؟ فقد بينت الإجابات أن: 34 % من الأطفال كان مرغوب فيهم، و19.4 % كانت الرغبة فيهم معتدلة، و14.5 % منهم كان مرغوب فيه قليلا، أما اللواتي لم يكن مرغوب فيهن فكانت نسبتهن 15.5، 1 % كن غير مرغوب فيهن قليلا، و6.8 % كن غير مرغوب فيهن باعتدال، و1 % هي نسبة الأمهات اللواتي كن لا يرغبن إنجاب هذا الطفل وهي نسبة قليلة أما اللواتي كن غير مرغوب فيهن قليلا جدا فنسبتهن قدرت بـــ 2.9% ، أما عدد اللواتي لم تجبن عن السؤال فكانت نسبتهن 4.9% . المخطط البياني رقم 7-17، يوضح بأن النسب العالية هي للإجابات التي حبذت ولادة الطفل.



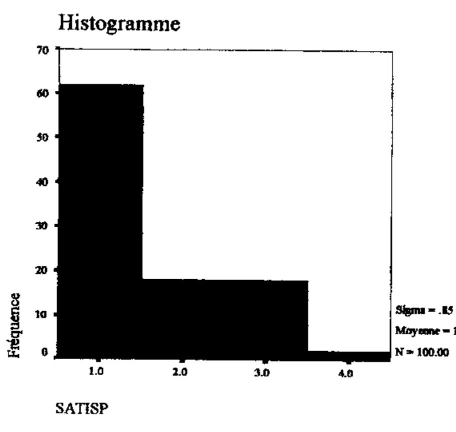
المخطط البياني رقم 7-17.

جدول رقم (7-19)يمثل انطباع الزوج حول الحمل بطفل العينة

Tableau de fréquences SATISP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	62	60,2	62,0	62,0
	2	18	17,5	18,0	80,0
	3	18	17,5	18,0	98,0
	4	2	1,9	2,0	100,0
	Total	100	97,1	100,0	
Manquante	-1	3	2,9		
	Total	3	2,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة للبند الخاص بانطباع الزوج حول الحمل بهذا الطفل فنجد أن 60.2 % منهم كانوا فرحين جدا، و17.5 % كانوا فرحين، 17.5 % استقبلوا الخبر بطريقة عادية، 1.9%لم يسر من خبر الحمل بالطفل. المخطط البياني رقم 7-18 يوضح بأن نسبة الآباء الذين فرحوا بولادة الطفل كانت نسبتهم أكبر.



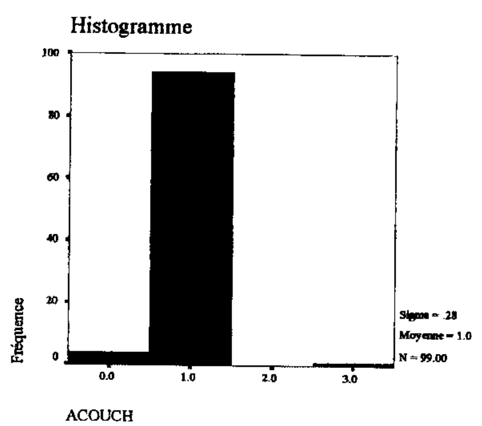
المخطط البياني رقم 7-18 يمثل انطباع الزوج حول الحمل بطفل العينة.

جدول رقم (7-20) يمثل نوع العلاقة الزوجية أثناء مرحلة الحمل

Tableau de fréquences ACOUCH

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	4	3,9	4,0	4,0
	1	94	91,3	94,9	99,0
	3	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	96,1	100,0	
Manquante	-1	4	3,9		
	Total	4	3,9		
Total		103	100,0		

الأطفال الذين ولدوا قبل أو بعد 9 أشهر قدرت نسبتهم بـ 3.9 % ، أما الذين ولدوا ولادة طبيعية (9 أشهر) فنسبتهم 91.3 % ، أما الذين أجابوا بـ لا أدري فنسبتهم % . والذين لم يجيبوا عن هذا البند فنسبتهم 3.9 % ، يبين المخطط البياني رقم 7-19 بوضوح بأن النسبة الكبيرة هي للأطفال المولودين استكملوا مدة حملهم وولدوا ولادة طبيعية.



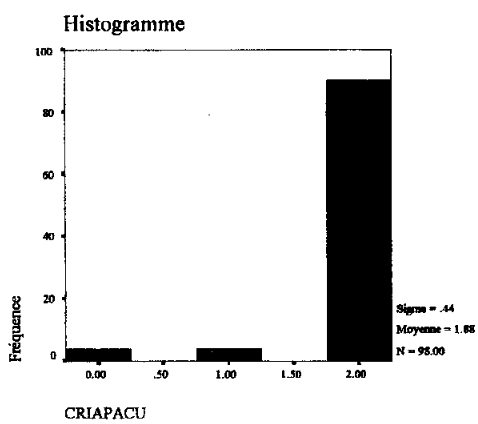
المخطط البياني رقم 7-19 يمثل نوع العلاقة الزوجية أثناء مرحلة الحمل.

جدول رقم (7-21) يمثل الأطفال الذين صرخوا بعد الولادة مباشرة

Tableau de fréquences CRIAPACU

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	4	3,9	4,1	4,1
	1	4	3,9	4,1	8,2
	2	90	87,4	91,8	100,0
	Total	98	95,1	100,0	
Manquante	-1	5	4,9		
	Total	5	4,9		
Total		103	100,0		

الأطفال الذين صرخوا بعد الولادة مباشرة نسبتهم قدرت بـــ 87.4 %، أما الذين لم يصرخوا مباشرة بعد الولادة قدرت نسبتهم بـــ 3.9% ، و3.9 % هي نسبة اللواتي أجبن عن السؤال بـــ "لا أدري"، المخطط البياني رقم 7-20 يبين هذه النسب بوضوح.



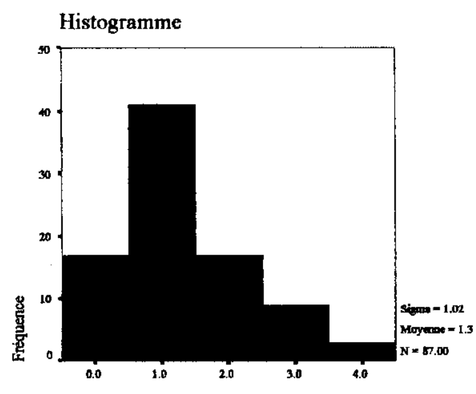
المخطط البياني رقم 7-20 يمثل الأطفال الذين صرخوا بعد الولادة مباشرة.

جدول رقم (7-22) يمثل رغبة الآباء في جنس المولود

Tableau de fréquences SDESIRP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	17	16,5	19,5	19,5
	1	41	39,8	47,1	66,7
	2	17	16,5	19,5	86,2
	3	9	8,7	10,3	96,6
	4	3	2,9	3,4	100,0
	Total	87	84,5	100,0	
Manquante	-1	16	15,5		
	Total	16	15,5		
Total		103	100,0		

نسبة الآباء الذين كانوا يرغبون في أن يكون المولود ذكرا هي 39.8 % ، أما الذين رغبوا في أن يكون المولود أنثى فنسبتهم 16.5 % ، والذين أجابوا بأن لا فرق عندهم بين الجنسين قدرت نسبتهم بـ 16.5 %، أما نسبة الذين لم يرغبوا في هذا المولود أصلا فقدرت بـ 8.7 %، أما الذين أجابوا بعدم أهمية الموضوع لديهم فقد قدرت نسبتهم بـ 2.9 % . و15.5 % هي نسبة الذين لم يجيبوا عن هذا السؤال. المخطط البياني رقم 7-21 يبين بأن أكبر نسبة هي للآباء الذين كانوا يرغبون في مولود ذكر.



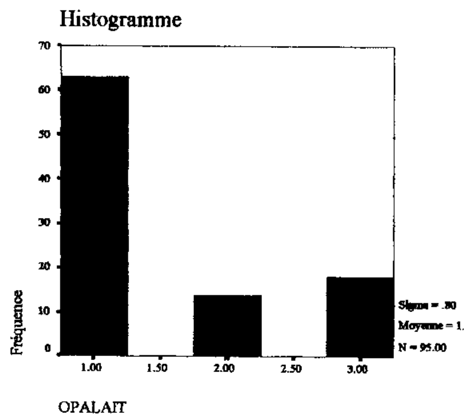
المخطط البياني رقم 7-21 يمثل رغبة الآباء في جنس المولود.

جدول رقم (7-23) يمثل من تولى رضاعة الطفل

Tableau de fréquences OPALAIT

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	63	61,2	66,3	66,3
	2	14	13,6	14,7	81,1
	3	18	17,5	18,9	100,0
	Total	95	92,2	100,0	
Manquante	-1	8	7,8		
	Total	8	7,8		
Total		103	100,0		

61.2 % من الأمهات كن يقمن بإرضاع أطفالهن رضاعة طبيعية، وهي نسبة كبيرة. أما اللواتي كن يستعن بالرضاعة الاصطناعية في الإرضاع فنسبتهن 13.6% ، واللواتي كن يستعملن الرضاعة الاصطناعية وحدها فنسبتهن تقدر بـ 17.5% ، أما 7.8 % هي نسبة اللواتي لم يجبن عن هذا السؤال. المخطط البياني رقم 7-22 يبين بأن أكبر نسبة هي للأمهات اللواتي يستعملن في تغذية أطفالهن الرضاعة الطبيعية.



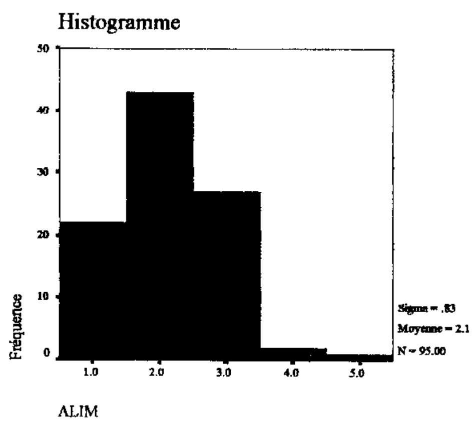
المخطط البياني رقم 7-22 يمثل الكيفية التي أرضع بها الطفل.

جدول رقم (7-24) يمثل نوع تغذية الطفل

Tableau de fréquences ALIM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	22	21,4	23,2	23,2
	2	43	41,7	45,3	68,4
	3	27	26,2	28,4	96,8
	4	2	1,9	2,1	98,9
	5	1	1,0	1,1	100,0
	Total	95	92,2	100,0	
Manquante	-1	8	7,8		
	Total	8	7,8		
Total		103	100,0		

تغذية الطفل كانت بنسبة 21.4 % جيدة جدا، وبنسبة 41.7 % كانت تغذيتهم جيدة، في حين أن نسبة 26.2 % كانت تغذيتهم متوسطة، ونسبة 1.9 % منهم كانت تغذيتهم رديئة، و1 % فقط كانت تغذيتهم رديئة جدا. و7.8 % هي النسبة التي لم يعط أصحابها أية إجابة. انظر المخطط البياني رقم 7-23.



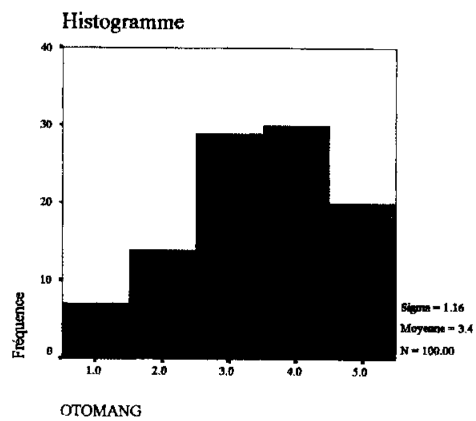
المخطط البياني رقم 7-23 يمثل نوع تغذية الطفل.

جدول رقم (7-25) يمثل السن التي بدأ الطفل يعتمد على نفسه

Tableau de fréquences OTOMANG

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	7	6,8	7,0	7,0
	2	14	13,6	14,0	21,0
	3	29	28,2	29,0	50,0
	4	30	29,1	30,0	80,0
	5	20	19,4	20,0	100,0
	Total	100	97,1	100,0	
Manquante	-1	3	2,9		
	Total	3	2,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة لبدء الطفل في الاعتماد على نفسه في الأكل و اللباس: فهناك 6.8 % من أطفال العينة ممن حدث معهم ذلك قبل السنة الأولى، و13.6 % بعد السنة الأولى، و28.2 % قبل السنة الثانية، و29.1 % بعد السنة الثانية، و19.4 % ما بعد السنة الثانية، أما الذين لم يجيبوا عن السؤال فكانت نسبتهم 2.9% . انظر المخطط البياني رقم 7-24.



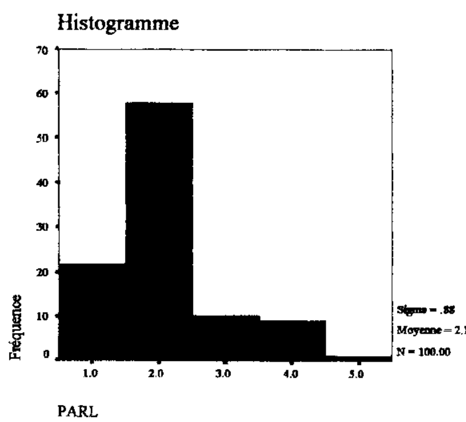
المخطط البياني رقم 7-24 يمثل السن التي بدأ الطفل يعتمد على نفسه.

جدول رقم (7-26) يمثل الزمن الذي نطق فيه

Tableau de fréquences PARL

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	22	21,4	22,0	22,0
	2	58	56,3	58,0	80,0
	3	10	9,7	10,0	90,0
	4	9	8,7	9,0	99,0
	5	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	97,1	100,0	
Manquante	-1	3	2,9		
	Total	3	2,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة للكلام فقد كانت نسبة الأطفال الذين بدؤوا النطق في سن مبكرة جدا 21.4 % و56.3 % في سن مبكرة، أما الذين بدؤوا الكلام في سن عادية (متوسطة) فنسبتهم قدرت بـ 9.7 %، و8.7 % هي نسبة الذين تكلموا في سن متأخرة، أما الذين تأخروا كثيرا في الكلام فكانت نسبتهم 1% . و2.9 % هي نسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال. يوضح المخطط رقم 7-25، بأن الأطفال الذين بدؤوا النطق في سن مبكرة يمثلون أعلى نسبة.



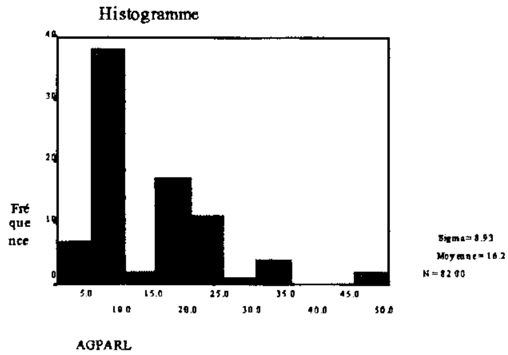
المخطط البياني رقم 7-25 يمثل الزمن الذي نطق فيه.

جدول رقم (7-27) يمثل السن التي نطق فيها

Tableau de fréquences AGPARL

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	4	1	1,0	1,2	1,2
	6	3	2,9	3,7	4,9
	7	3	2,9	3,7	8,5
	8	3	2,9	3,7	12,2
	9	9	8,7	11,0	23,2
	10	4	3,9	4,9	28,0
	12	22	21,4	26,8	54,9
	14	1	1,0	1,2	56,1
	16	1	1,0	1,2	57,3
	18	15	14,6	18,3	75,6
	20	2	1,9	2,4	78,0
	24	11	10,7	13,4	91,5
	30	1	1,0	1,2	92,7
	36	4	3,9	4,9	97,6
	48	2	1,9	2,4	100,0
	Total	82	79,6	100,0	
Manquante	-1	21	20,4		
	Total	21	20,4		
Total		103	100,0		

من الأطفال الذين نطقوا في الشهر الرابع قدرت نسبتهم بـــ%، و 2.9 % هي نسبة الأطفال الذين نطقوا في سن 6 أشهر، 7 أشهر و8 أشهر، و8.7 % هي نسبة من نطقوا في 9 أشهر، 3.9 % نطقوا في 10 أشهر، و21.4 % نطقوا في 12 شهرا، 1 % نطقوا في 14 و16 شهرا، 14.6 % نطقوا في 18 شهرا، و1.9 % نطقوا في 20 شهر، و10.7 % نطقوا في 24 شهر، 1 % نطقوا في 30 شهر، و3.9 %نطقوا في 36 شهرا، و1.9 % نطقوا في 48 شهر. والذين لم يجيبوا عن السؤال فكانت نسبتهم 20.4 % . يظهر المخطط البياني رقم 7-26، بأن النسبة الكبيرة اجتمعت الأعمار من 6 أشهر إلى 10 أشهر.



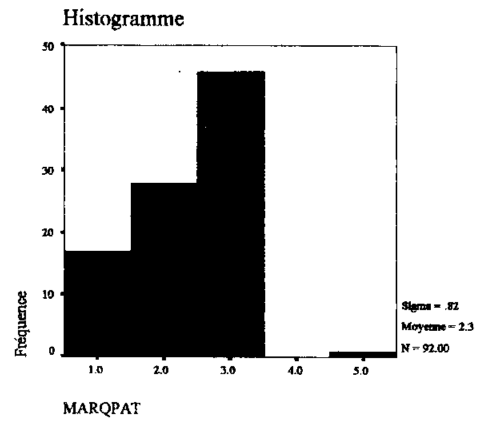
المخطط البياني رقم 7-26 يمثل السن التي فيها نطق.

جدول رقم (7-28) يمثل الزمن الذي حبي فيه الطفل

Tableau de fréquences MARQPAT

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	17	16,5	18,5	18,5
	2	28	27,2	30,4	48,9
	3	46	44,7	50,0	98,9
	5	1	1,0	1,1	100,0
	Total	92	89,3	100,0	
Manquante	-1	11	10,7		
	Total	11	10,7		
Total		103	100,0		

بالنسبة للحبو فإن نسبة الأطفال الذين مشوا حبوا في سن مبكرة جدا هي 16.5 % ، و27.2 % هي نسبة الذين مشوا حبوا في سن مبكر، و44.7 % هي نسبة الذين مشوا حبوا في سن متوسطة (عادية)، 1 % هي للمتأخرين جدا في الحبو.و10.7% هي نسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال. يبين المخطط البياني رقم 7-27، بأن أكبر نسبة في أطفال العينة كان سن الحبو لديهم طبيعي.



المخطط البياني رقم 7-27 يمثل الزمن الذي حبي فيه.

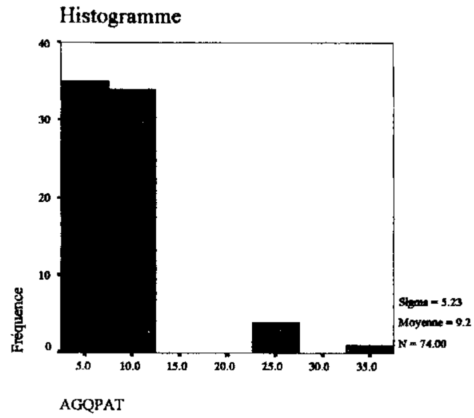
جدول رقم (7-29) يمثل السن الذي حبي فيه الطفل

Tableau de fréquences AGQPAT

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5	7	6,8	9,5	9,5
	6	11	10,7	14,9	24,3
	7	17	16,5	23,0	47,3
	8	8	7,8	10,8	58,1
	9	13	12,6	17,6	75,7
	10	3	2,9	4,1	79,7
	11	2	1,9	2,7	82,4
	12	8	7,8	10,8	93,2
	24	4	3,9	5,4	98,6
	36	1	1,0	1,4	100,0
	Total	74	71,8	100,0	
Manquante	-1	29	28,2		
	Total	29	28,2		
Total		103	100,0		

السن الذي حبي فيها الطفل: 6.8 % من الأطفال حبوا في 5 أشهر، و 10.7 % حبوا في 6 أشهر، و16.5 % حبوا في 7 أشهر، و7.8 % حبوا في 8 أشهر، و12.6 % حبوا في 9 أشهر، و2.9 % حبوا في 10 أشهر، و 1.9 % حبوا في 11 شهر، و7.8 % حبوا في 12 شهر، و3.9 % حبوا في

24 شهرا، 1 % حبوا في 36 شهرا. 28.2 % هي نسبة الذين لم يعطوا جواب على هذا السؤال. انظر المخطط البياني رقم 7-28.



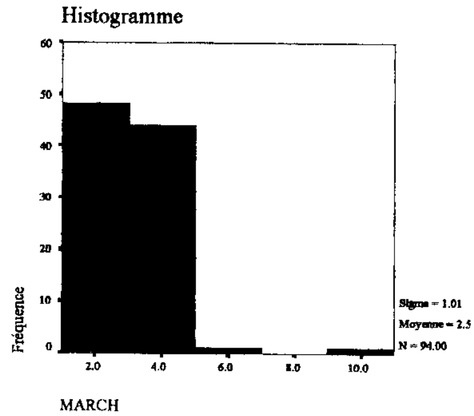
المخطط البياني رقم 7-28 يمثل السن الذي حبي فيه الطفل.

جدول رقم (7-30) يمثل الزمن الذي مشى فيه الطفل

Tableau de fréquences MARCH

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	9,7	10,6	10,6
	2	38	36,9	40,4	51,1
	3	42	40,8	44,7	95,7
	4	2	1,9	2,1	97,9
	5	1	1,0	1,1	98,9
	9	1	1,0	1,1	100,0
	Total	94	91,3	100,0	
Manquante	-1	9	8,7		
	Total	9	8,7		
Total		103	100,0		

الأطفال الذين مشوا في وقت مبكر جدا كانت نسبتهم 9.7 % ، و36.9 % هي نسبة الذين مشوا في سن مبكر، و40.8 % هي نسبة الذين مشوا في سن عادية، أما 1.9 % فتمثل الذين مشوا في سن متأخرة، و1 % تمثل الذين مشوا في سن متأخرة جدا.و 8.7 % هي نسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال. انظر للمخطط البياني رقم 7-29.



المخطط البياني رقم 7-29 يمثل الزمن الذي مشى فيه الطفل.

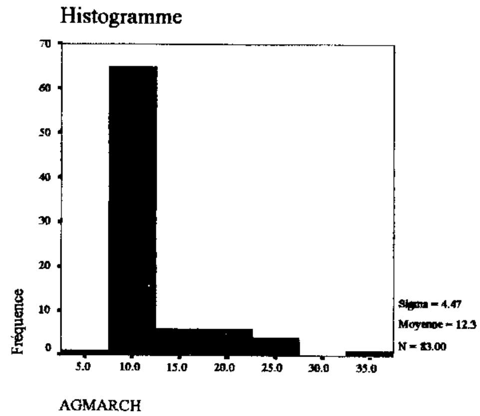
جدول رقم (7-31) يمثل تحديد سن المشي عند الطفل

Tableau de fréquences AGMARCH

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5	1	1,0	1,2	1,2
	8	2	1,9	2,4	3,6
	9	15	14,6	18,1	21,7
	10	9	8,7	10,8	32,5
	11	12	11,7	14,5	47,0
	12	27	26,2	32,5	79,5
	13	3	2,9	3,6	83,1
	14	3	2,9	3,6	86,7
	18	6	5,8	7,2	94,0
	24	4	3,9	4,8	98,8
	36	1	1,0	1,2	100,0
	Total	83	80,6	100,0	
Manquante	-1	20	19,4		
	Total	20	19,4		
Total		103	100,0		

بالنسبة لتحديد السن التي مشى فيها الطفل فقد كانت كما يلي: 1 % من الأطفال مشوا في 5 أشهر، و1.9 % مشوا في 8 أشهر، و14.6 % مشوا في 9 أشهر، و8.7 % مشوا في 10 أشهر، و11.7 % مشوا في 11 شهرا، و 26.2 % مشوا في 12 شهرا، و2.9 % مشوا في 13 شهرا، و2.9 % مشوا في 14 شهرا، و5.8 % مشوا في 18 شهرا، و3.9 % مشوا في 24

شهرا، و1% مشوا في 36 شهرا. وأن 19.4 % لم يعط أصحابها جواب في هذا المعنى. يبين المخطط البياني رقم 7-30، بشكل أوضح ذلك.



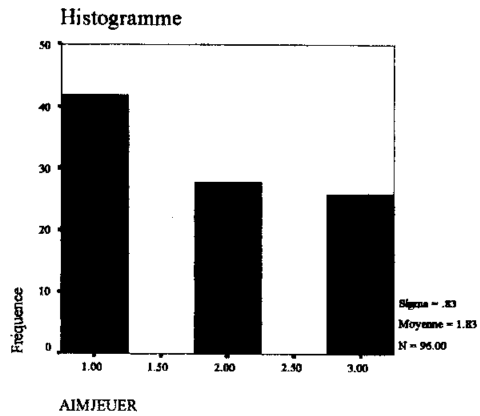
المخطط البياني رقم (7-30) يمثل تحديد سن المشي عند الطفل.

جدول رقم (7-32) يمثل اللعب عند الطفل

Tableau de fréquences AIMJEUER

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	42	40,8	43,8	43,8
	2	28	27,2	29,2	72,9
	3	26	25,2	27,1	100,0
	Total	96	93,2	100,0	
Manquante	-1	7	6,8		
	Total	7	6,8		
Total		103	100,0		

بالنسبة للسؤال التالي: هل يحب الطفل اللعب؟ فقد كانت الأجوبة كالتالي: 40.8 % من العينة أجابت بكثير جدا، و27.2 % أجابت بكثير، 25.2 % عادي. و6.8 % لم يعطوا جواب. يوضح المخطط البياني رقم 7-31، بأن طفل العينة كان كثير اللعب وهو أمر طبيعي وصحي كذلك.



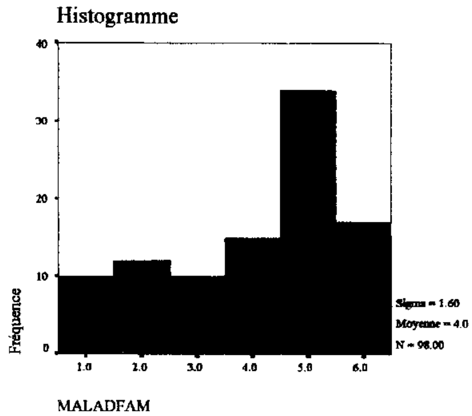
المخطط البياني رقم 7-31 يمثل اللعب عند الطفل.

جدول رقم (7-33) يمثل وجود الأمراض المزمنة في عائلة الطفل

Tableau de fréquences MALADFAM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	9,7	10,2	10,2
	2	12	11,7	12,2	22,4
	3	10	9,7	10,2	32,7
	4	15	14,6	15,3	48,0
	5	34	33,0	34,7	82,7
	6	17	16,5	17,3	100,0
	Total	98	95,1	100,0	
Manquante	-1	5	4,9		
	Total	5	4,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة للذين يوجد في عائلاتهم من يشكوا من أمراض مزمنة كانت أجوبتهم كالآتي: 21.4 % أجابوا بوجود أفراد من عائلاتهم يشكون من أمراض مزمنة، 9.7 % أجابوا بلا أدري، و47.6 % نفوا بأن يكون أفراد من عائلاتهم مصابون بأمراض مزمنة. أما الذين أجابوا بعدم وجود مثل هذه الأمراض في العائلة فنسبتهم 16.5% . و4.9 % لم يجيب أصحابها عن السؤال. انظر المخطط رقم 7-32.



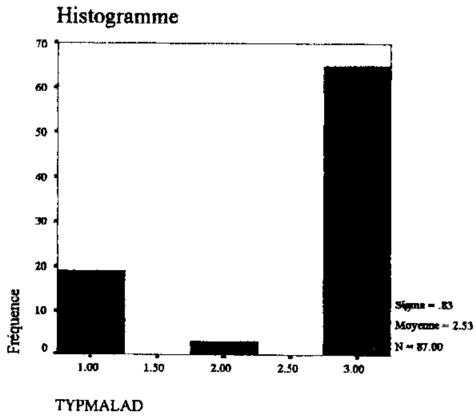
المخطط البياني رقم 7-32 يمثل وجود الأمراض المزمنة في عائلة الطفل.

جدول رقم (7-34) يمثل نوع هذه الأمراض

Tableau de fréquences TYPMALAD

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	19	18,4	21,8	21,8
	2	3	2,9	3,4	25,3
	3	65	63,1	74,7	100,0
	Total	87	84,5	100,0	
Manquante	-1	16	15,5		
	Total	16	15,5		
Total		103	100,0		

نوع المرض الذي كانت تعاني منه العائلة كان كالآتي: نسبة 18.4 % كانت أمرضا مزمنة، و2.9 % كانت أمرضا عادية مثل وجع الرأس، و63.1 % لم يشتك أصحابها شيء.و15.5% لم يجب أصحابها عن السؤال. المخطط البياني رقم 7-33، يبين بأن أكبر نسبة هي للذين أجابوا بعدم وجود مرض في العائلة.



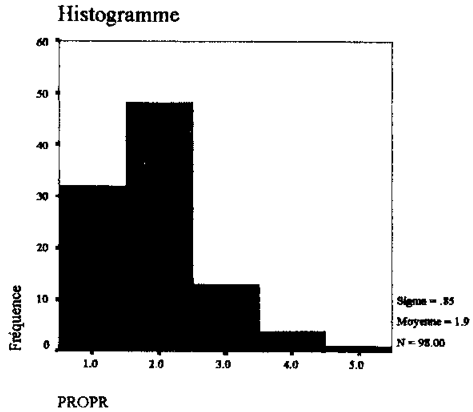
المخطط البياني رقم 7-33 يمثل نوع هذه الأمراض.

جدول رقم (7-35) يمثل تعلم الطفل للنظافة

Tableau de fréquences PROPR

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	32	31,1	32,7	32,7
	2	48	46,6	49,0	81,6
	3	13	12,6	13,3	94,9
	4	4	3,9	4,1	99,0
	5	1	1,0	1,0	100,0
	Total	98	95,1	100,0	
Manquante	-1	5	4,9		
	Total	5	4,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة للنظافة فقد كانت نسبة الأطفال الذين يعتنون بنظافتهم 77.7 %، و12.6 % تمثل الأطفال المعتدلين في النظافة، و4.9 % تمثل نسبة الأطفال المهملين. و4.9 % تمثل نسبة الإجابات الخالية. يبين المخطط البياني رقم 7-34 بأن نسبة كبيرة من أطفال العينة يتصفون بالنظافة.



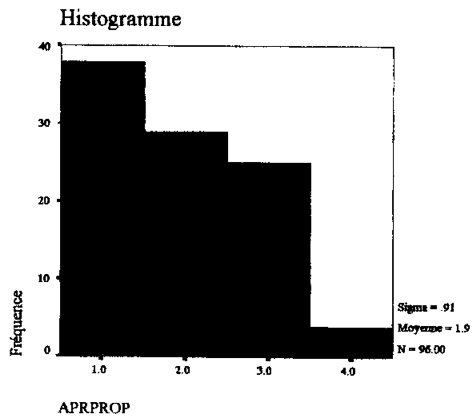
المخطط البياني رقم 7-34 يمثل تعلم الطفل للنظافة

جدول رقم (7-36) يمثل السن التي تعلم فيها الطفل النظافة

Tableau de fréquences APRPROP

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	38	36,9	39,6	39,6
	2	29	28,2	30,2	69,8
	3	25	24,3	26,0	95,8
	4	4	3,9	4,2	100,0
	Total	96	93,2	100,0	
Manquante	-1	7	6,8		
	Total	7	6,8		
Total		103	100,0		

تعلم 36.9 % من الأطفال النظافة في السنة الأولى، وتعلم 28.2 % منهم النظافة في السنة الثانية، و24.3 % هي نسبة الذين تعلموها في السنة الثالثة، و 3.9 % هي نسبة الذين تعلموها ما بعد السنة الثالثة. و6.8 % هي نسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال. المخطط البياني رقم 7-35 يبين بأن جل أفراد العينة تعلموا النظافة في سن مبكرة.



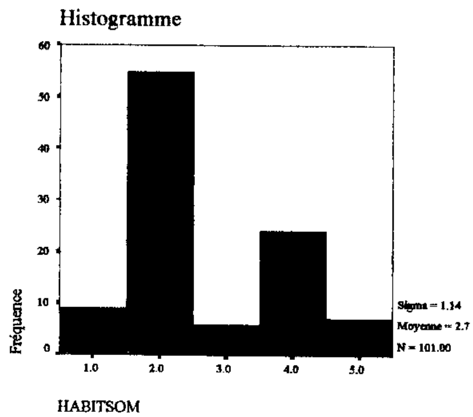
المخطط البياني رقم 7-35 يمثل السن التي تعلم فيها الطفل النظافة.

جدول رقم (7-37) يمثل عادات نوم الطفل

Tableau de fréquences HABITSOM

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	9	8,7	8,9	8,9
	2	55	53,4	54,5	63,4
	3	6	5,8	5,9	69,3
	4	24	23,3	23,8	93,1
	5	7	6,8	6,9	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة للنوم فـ 8.7 % من الأطفال كانوا ينامون قبل الساعة الثامنة، و53.4 % كانوا ينامون قبل التاسعة، و5.8 % كانوا ينامون بعد التاسعة، و 23.3 % بعد العاشرة. أما الذين يسهرون كثيرا فنسبتهم 6.8 %. ونسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال 1.9 %. انظر للمخطط البياني رقم 7-36.



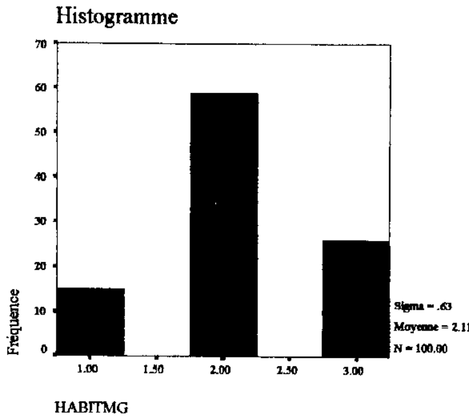
المخطط البياني رقم 7-36 يمثل عادات نوم الطفل

جدول رقم (7-38) يمثل عادات الطفل في الأكل

Tableau de fréquences HABITMG

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	15	14,6	15,0	15,0
	2	59	57,3	59,0	74,0
	3	26	25,2	26,0	100,0
	Total	100	97,1	100,0	
Manquante	-1	3	2,9		
	Total	3	2,9		
Total		103	100,0		

بالنسبة لعادات الطفل في الأكل فإن: 14.6 % هي نسبة الأطفال الذين كانوا يأكلون بشهية كبيرة، و57.3% كانوا يأكلون باعتدال، و25.2 % لم تكن لديهم شهية للأكل. 2.9 % لم يعطوا جواب في هذه النقطة. إذن من خلال المخطط البياني رقم 7-37 يتبين لنا بأن نسبة كبيرة من الأطفال كانوا يأكلون باعتدال.



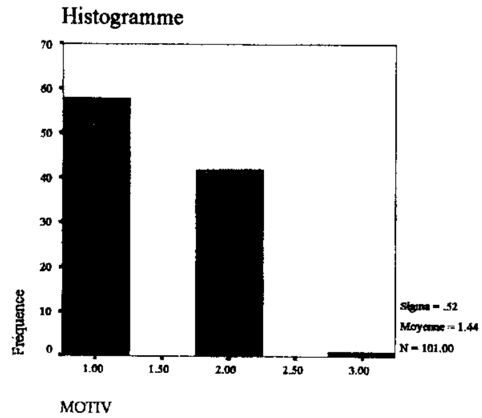
المخطط البياني رقم 7-37 يمثل عادات الطفل في الأكل.

جدول رقم (7-39) يمثل النشاط الحركي للطفل

Tableau de fréquences MOTIV

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	58	56,3	57,4	57,4
	2	42	40,8	41,6	99,0
	3	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	98,1	100,0	
Manquante	-1	2	1,9		
	Total	2	1,9		
Total		103	100,0		

هناك 56.3 % من الأطفال هم كثيري الحركة، و40.8 % منهم حركتهم معتدلة، أما 1 % منهم خاملون. 1.9 % لم يعطوا أجوبة عن هذه النقطة. المخطط رقم 7-38، يوضح بأن نسبة الخاملين هي قليلة جدا.



المخطط البياني رقم 7-38 يمثل النشاط الحركي للطفل.

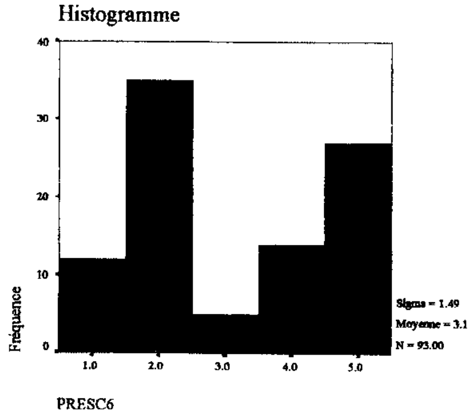
د- التعلم التحضيري

جدول رقم (7-40) يمثل رأي الأولياء في ضرورة وضع الطفل في الحضانة

Tableau de fréquences PRESC6

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	12	11,7	12,9	12,9
	2	35	34,0	37,6	50,5
	3	5	4,9	5,4	55,9
	4	14	13,6	15,1	71,0
	5	27	26,2	29,0	100,0
	Total	93	90,3	100,0	
Manquante	-1	10	9,7		
	Total	10	9,7		
Total		103	100,0		

الأمهات اللائى يعتقدن بشدة ضرورة وضع الطفل في الحضانة نسبتهن 11.7 %، و34 % تمثل نسبة اللواتي يوافقن، و4.9 % لم يصرحن برأيهن، 13.6 % يعارضن، 26.2 % يعارضن بشدة. 9.7% لم يجبن عن السؤال. انظر المخطط البياني رقم 7-39.



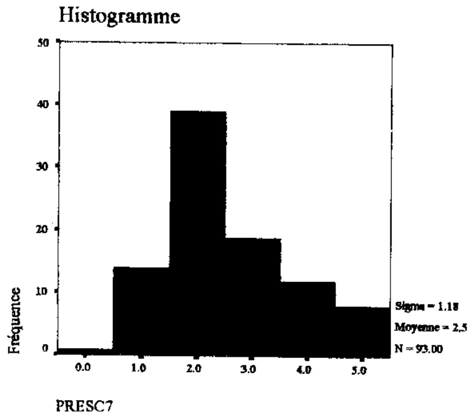
المخطط البياني رقم 7-39 يمثل رأي الأولياء في ضرورة وضع الطفل في الحضانة .

جدول رقم (7-41) يمثل دور التربية التحضيرية في تلقين السلوكات الجيدة

Tableau de fréquences PRESC7

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	15	14.6	16.2	17.2
	2	39	37,9	41,9	58,1
	3	19	18,4	20,4	78,5
	4	12	11,7	12,9	91,4
	5	8	7,8	8,6	100,0
	Total	93	90,3	100,0	
Manquante	-1	10	9,7		
	Total	10	9,7		
Total		103	100,0		

هل الحضانة تلقن السلوكات الجيدة؟ بالنسبة لهذا السؤال فإن 79.5% من الأمهات وافقن، و18.4 % لم يصرحن برأيهن، و1.5 % عارضن، و9.7 % لم يجبن. انظر المخطط البياني رقم 7-40.



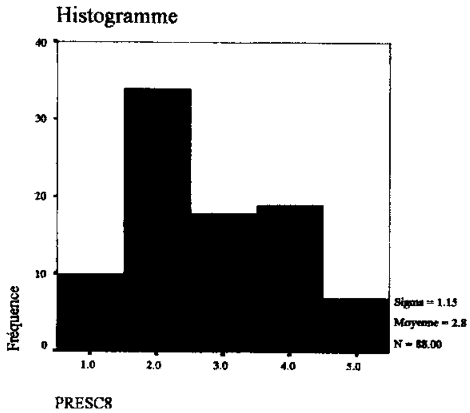
المخطط البياني رقم 7-40 يمثل دور التربية التحضيرية في تلقين السلوكات الجيدة

جدول رقم (7-42) يمثل رأي الأولياء في أن التربية التحضيرية تلقن السلوكات السيئة.

Tableau de fréquences PRESC8

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	9,7	11,4	11,4
	2	34	33,0	38,6	50,0
	3	18	17,5	20,5	70,5
	4	19	18,4	21,6	92,0
	5	7	6,8	8,0	100,0
	Total	88	85,4	100,0	
Manquante	-1	15	14,6		
	Total	15	14,6		
Total		103	100,0		

أما أن التربية التحضيرية تلقن أيضا السلوكات السيئة: فإن عددا من الأمهات ونسبتهن 9.7 % يوافقن بشدة و33 % يوافقن، و17.5 % لم يصرحن برأيهن، و18.4 % يعارضن و6.8 % يعارضن بشدة. و14.6 هم نسبة اللواتي لم يجبن عن هذا السؤال. انظر المخطط البياني رقم 7-41.



المخطط البياني رقم 7-41 يمثل رأي الأولياء في أن التربية التحضيرية تلقن السلوكات السيئة.

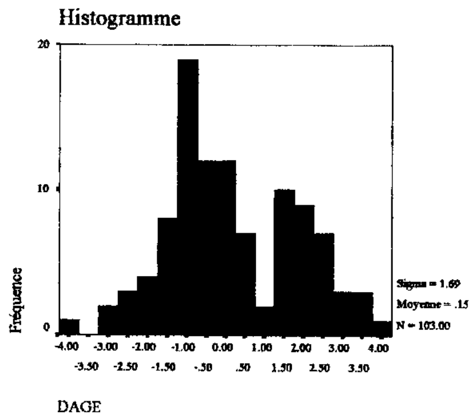
جدول رقم (7-43) يمثل فروق الأعمار بالنسبة لأفراد العينة

Tableau de fréquences DAGE

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-3,99	1	1,0	1,0	1,0
	-3,21	1	1,0	1,0	1,9
	-3,14	1	1,0	1,0	2,9
	-2,66	1	1,0	1,0	3,9
	-2,61	1	1,0	1,0	4,9
	-2,27	1	1,0	1,0	5,8
	-1,88	1	1,0	1,0	6,8
	-1,84	1	1,0	1,0	7,8
	-1,78	1	1,0	1,0	8,7
	-1,77	1	1,0	1,0	9,7
	-1,75	1	1,0	1,0	10,7
	-1,72	1	1,0	1,0	11,7
	-1,71	1	1,0	1,0	12,6
	-1,63	1	1,0	1,0	13,6
	-1,59	2	1,9	1,9	15,5
	-1,36	1	1,0	1,0	16,5
	-1,31	1	1,0	1,0	17,5
	-1,24	2	1,9	1,9	19,4
	-1,22	1	1,0	1,0	20,4
	-1,21	1	1,0	1,0	21,4
	-1,20	2	1,9	1,9	23,3
	-1,12	1	1,0	1,0	24,3
	-1,06	1	1,0	1,0	25,2
	-1,02	1	1,0	1,0	26,2
	-1,00	1	1,0	1,0	27,2
	-,93	1	1,0	1,0	28,2
	-,91	2	1,9	1,9	30,1
	-,88	1	1,0	1,0	31,1
	-,86	1	1,0	1,0	32,0
	-,83	1	1,0	1,0	33,0
	-,81	1	1,0	1,0	34,0
	-,78	1	1,0	1,0	35,0
	-,77	1	1,0	1,0	35,9
	-,66	1	1,0	1,0	36,9
	-,60	1	1,0	1,0	37,9
	-,54	1	1,0	1,0	38,8
	-,52	2	1,9	1,9	40,8
	-,45	1	1,0	1,0	41,7
	-,44	1	1,0	1,0	42,7
	-,43	2	1,9	1,9	44,7
	-,38	2	1,9	1,9	46,6
	-,27	1	1,0	1,0	47,6
	-,25	1	1,0	1,0	48,5
	-,22	1	1,0	1,0	49,5
	-,20	1	1,0	1,0	50,5
	-,14	1	1,0	1,0	51,5
	-,01	2	1,9	1,9	53,4
	,09	2	1,9	1,9	55,3
	,10	1	1,0	1,0	56,3
	,11	1	1,0	1,0	57,3
	,22	2	1,9	1,9	59,2
	,26	1	1,0	1,0	60,2
	,27	1	1,0	1,0	61,2
	,44	1	1,0	1,0	62,1
	,55	1	1,0	1,0	63,1
	,64	1	1,0	1,0	64,1
	,70	1	1,0	1,0	65,0
	,73	1	1,0	1,0	66,0
	,76	1	1,0	1,0	67,0
	1,15	1	1,0	1,0	68,0
	1,25	1	1,0	1,0	68,9
	1,29	1	1,0	1,0	69,9
	1,35	1	1,0	1,0	70,9
	1,42	1	1,0	1,0	71,8
	1,44	1	1,0	1,0	72,8
	1,48	1	1,0	1,0	73,8
	1,50	1	1,0	1,0	74,8
	1,53	1	1,0	1,0	75,7
	1,56	1	1,0	1,0	76,7
	1,57	1	1,0	1,0	77,7
	1,76	2	1,9	1,9	79,6
	1,78	1	1,0	1,0	80,6
	1,85	1	1,0	1,0	81,6
	1,91	1	1,0	1,0	82,5
	2,02	1	1,0	1,0	83,5
	2,12	1	1,0	1,0	84,5
	2,18	1	1,0	1,0	85,4
	2,19	1	1,0	1,0	86,4
	2,27	1	1,0	1,0	87,4
	2,36	1	1,0	1,0	88,3
	2,43	1	1,0	1,0	89,3
	2,46	1	1,0	1,0	90,3
	2,65	1	1,0	1,0	91,3
	2,69	1	1,0	1,0	92,2
	2,70	1	1,0	1,0	93,2
	2,77	1	1,0	1,0	94,2
	2,85	1	1,0	1,0	95,1
	2,90	1	1,0	1,0	96,1
	3,26	1	1,0	1,0	97,1
	3,41	1	1,0	1,0	98,1
	3,74	1	1,0	1,0	99,0
	4,11	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100.0	100.0	
Total		103	100.0		

بالنسبة لأعمار أطفال العينة محل الدراسة نلاحظ أن الأطفال الذين كان سنهم العقلي أقل من العمر الزمني يمثلون 62.2 %، أما الذين كان سنهم العقلي

مساويا أو مقاربا لسنهم الزمني فنسبتهم 15.8%، والذين كان سنهم العقلي أكبر من سنهم الزمني فقدرت نسبتهم بـ 34.9 % والمخطط رقم 7-42 يبين عموما أن توزيع المعطيات كان طبيعيا تقريبا.



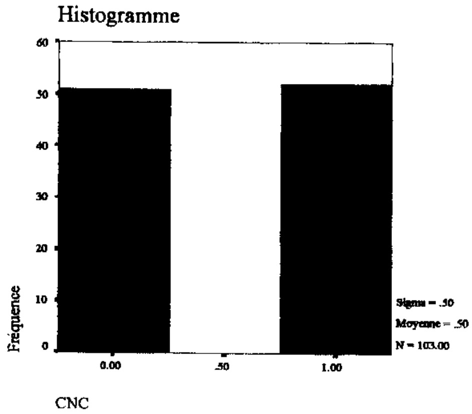
المخطط البياني لفروق الأعمار للعينة رقم 7-42.

جدول رقم (7-44) يمثل عدد الأطفال في كل من الرياض والكتاتيب

Tableau de fréquences CNC

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	51	49,5	49,5	49,5
	1,00	52	50,5	50,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	
Total		103	100,0		

بالنسبة لعينة البحث فقد شملت 51 طفلا من رياض الأطفال أو ما نسبته 49.5 %، و52 طفلا من الكتاتيب القرآنية أو ما نسبته 50 5%. انظر المخطط البياني رقم 7-43 .



مخطط بياني يوضح حجم عينة في كل من الروضة والكتاتيب رقم 7-43.

7-1-2- عرض نتائج الانحدار المتعدد

أ- دور رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية: في البداية سنتطرق إلى دراسة أثر التربية التحضيرية (رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية) في نمو ذكاء الأطفال، وإن لم يكن هدف هذه الدراسة قياس الذكاء وإعطائه قيما محددة، إلاَ أن الباحثة لجأت إلى أساليب علمية تمكنها من الوصول إلى إدراك العوامل المؤثرة -إيجابا أو سلبا- على الذكاء، لذلك ومن خلال الجداول التالية سنلاحظ أثر كل من الروضة والكتاتيب القرآنية على نمو ذكاء الطفل، حيث وجدت علاقة قوية والارتباط كان ذو دلالة عالية بحيث قدرت R2=16.5 ، وهذا يعني أن هناك علاقة بين مرور الأطفال على التربية التحضيرية ونمو قدراتهم فيما يتعلق بالذكاء وهو ما يوضحه الجدول رقم (7-5).

جدول رقم (7-45) يمثل متغير التربية التحضيرية وأثرها على نمو ذكاء الطفل.

Variables introduites/éliminées[b]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	CNC[a]	,	Introduire

a. Toutes variables requises introduites

b. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-46) يمثل مستوى الارتباط R 2 للعلاقة بين متغير التربية التحضيرية (CNC) ونمو ذكاء الطفل

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,406[a]	,165	,157	1,5483

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

F= 19.97 ، يظهر مستوى الدلالة من خلال الجدول على أنه يساوي إلى 0.000، انظر الجدول رقم (7-47) وهذا يعني بأن احتمال أن لا يكون للتربية التحضيرية أثر على نمو ذكاء الطفل يساوي إلى 0 %. والخلاصة هي أن التربية التحضيرية تؤثر على قدرات الطفل العقلية وبالخصوص الذكاء.

جدول رقم (7-47) يمثل نتائج اختبار F بالنسبة لمتغير التربية التحضيرية في علاقته بذكاء الطفل

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	47,877	1	47,877	19,971	,000[a]
	Résidu	242,134	101	2,397		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

b. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-48) يمثل نسبة تأثير متغير التربية التحضيرية على ذكاء الطفل

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	-,538	,217		-2,483	,015
	CNC	1,364	,305	,406	4,469	,000

a. Variable dépendante : DAGE

نلاحظ من خلال هذا الجدول دور رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية في نمو قدرات الطفل العقلية وخاصة الذكاء.

إذن من خلال الجدول السابق فإن:

$$Yi = B0 + B1\ Xi + Mi$$

Xi : وتعني أن الطفل إذا كان يذهب للروضة نرمز له بـ 1. و0 إذا كان يذهب للكتاتيب القرآنية.

بعد العملية (التطبيق) نجد بأن:

$$Yi = -0.538 + 1.364\ Xi$$

حيث أن:

$B0 = -0.538$

$B1 = 1.364$

بالنسبة للطفل الذي يذهب للروضة $Xi = 1$

$Yi = -0.538 + 1.364\ (1) = 0.826$

(0.826)(365)= 301 Jours (10 mois).

بالنسبة للطفل الذي يذهب للكتاب $Xi = 0$

$Yi = -0.538 + 1.364\ (0) = -0.538.$

(-0.538)(365)= -196.33 (6.50 mois).

يزداد العمر العقلي للطفل عن عمره الزمني بـــ 10 أشهر، والطفل الذي يذهب للروضة يزداد ذكاءه بنسبة 13.6 %، أما بالنسبة للطفل الذي يذهب للكتاتيب القرآنية فإن عمره العقلي أقل عن عمره الزمني بمقدار 06 أشهر بالتقريب.

في البداية تعرضنا إلى المتغيرات الخاصة بالتربية التحضيرية (CNC) لرؤية مدى تأثيرها على نمو ذكاء الأطفال، إذ أن التربية التحضيرية تؤثر بصفة فعالة في نمو الذكاء، وذلك إذا ما تطرقنا إلى النتائج التي يحتويها الجدول (7-48) حيث كلما كان الطفل ينتمي إلى الروضة، كلما زادت نسبة ذكائه بـــ 13.64 %.

ب- دور الجانب التكويني للطفل

جدول رقم (7-49) يمثل متغير الجانب التكويني وأثره على نمو ذكاء الطفل

Variables introduites/éliminées [a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	AGPARL	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	HABITMG	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
3	AIMJEUER	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
4	AGQPAT	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

في هذه المرحلة قمنا بانتقاء المتغيرات المتعلقة بالطفل وتكوينه الوراثي أو الجيني، الاجتماعي والتربوي. ونلاحظ بأن من بين تلك المتغيرات ما لم يؤثر في نمو ذكاء الأطفال إلاّ متغير (العمر الذي تكلم فيه الطفل (AGPARL)، عادات أكله (HABITMG)، حبه للعب (AIMJOUER) وعمر الحبو (AGQPAT)). هذه هي المتغيرات التي تؤثر بكثرة من غيرها من المتغيرات التي تخص التكوين الوراثي والاجتماعي للطفل على نمو ذكائه.

جدول رقم (7-50) يمثل مستوى الارتباط للعلاقة بين المتغيرات الخاصة بالجانب التكويني للطفل وعلاقته بنمو ذكائه

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,332[a]	,110	,101	1,5986
2	,417[b]	,173	,157	1,5482
3	,476[c]	,226	,203	1,5056
4	,511[d]	,261	,231	1,4785

a. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL

b. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL, HABITMG

c. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL, HABITMG, AIMJEUER

d. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL, HABITMG, AIMJEUER, AGQPAT

مستوى الارتباط بالنسبة للمتغيرات الخاصة بالتكوين الجيني، ونمو ذكاء الطفل يساوي إلى **23.1** %، وهو مستوى ارتباط قوي والجدول رقم 7–50

إذا لاحظنا من خلال الجدول أثر المتغيرات الخاصة بالبنية التكوينية للطفل على نمو ذكائه، نستنتج ما يلي:

بالنسبة للعمر الذي نطق فيه الطفل، فإن احتمال ألاّ يكون لهذا المتغير أثر في نمو الذكاء يقدر بـــ 1 %. وهذا يعني بأن المتغير يؤثر بصفة كبيرة.حيث قدرت F= 12.48

وعند دخول متغير عادات الطفل في الأكل على المتغير الأول أيضا يظهر بأن عدم تأثيرهما على قدرات ذكاء الطفل يقدر بنسبة 0 %. ونفس النسبة تحصلنا عليها عند دخول متغير حب اللعب حيث قدرت بـــ 0%، أيضا نفس الشيء بالنسبة لمتغير عمر الحبو، حيث وجد :

F= 8.66 نتيجة الاختبار جاءت دالة جدا في الجدول الموالي.

جدول رقم (7-51) يمثل نتائج اختبار F بالنسبة لعلاقة الجانب التكويني للطفل بنمو ذكائه

ANOVA[e]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	31,898	1	31,898	12,482	,001[a]
	Résidu	258,113	101	2,556		
	Total	290,011	102			
2	Régression	50,311	2	25,156	10,495	,000[b]
	Résidu	239,700	100	2,397		
	Total	290,011	102			
3	Régression	65,595	3	21,865	9,646	,000[c]
	Résidu	224,416	99	2,267		
	Total	290,011	102			
4	Régression	75,772	4	18,943	8,665	,000[d]
	Résidu	214,239	98	2,186		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL

b. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL, HABITMG

c. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL, HABITMG, AIMJEUER

d. Valeurs prédites : (constantes), AGPARL, HABITMG, AIMJEUER, AGQPAT

e. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-52) يوضح نسبة تأثير المتغيرات الخاصة بالجانب التكويني على نمو ذكاء الطفل.

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Coefficients non standardisés Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Signification
1	(constante)	1,287	,358		3,592	,001
	AGPARL	-7.03E-02	,020	-,332	-3,533	,001
2	(constante)	2,802	,647		4,327	,000
	AGPARL	-7.49E-02	,019	-,353	-3,872	,000
	HABITMG	-,683	,246	-,253	-2,772	,007
3	(constante)	1,854	,728		2,548	,012
	AGPARL	-7.56E-02	,019	-,357	-4,017	,000
	HABITMG	-,649	,240	-,241	-2,707	,008
	AIMJEUER	,484	,187	,230	2,597	,011
4	(constante)	2,293	,743		3,086	,003
	AGPARL	-6.21E-02	,019	-,293	-3,185	,002
	HABITMG	-,654	,236	-,242	-2,777	,007
	AIMJEUER	,511	,184	,243	2,785	,006
	AGQPAT	-7.56E-02	,035	-,198	-2,158	,033

a. Variable dépendante : DAGE

من خلال الجداول التالية نحاول معالجة فكرة أثر البنية التكوينية:

$$Yi= B0+ B1\ X1+ B2\ X2+ B3\ X3+ B4\ X4+ Mi$$

بعد عملية التطبيق نلاحظ ما يلي: $R2= 23.1\ \%$ مستوى دلالة عالي

$$Yi = 2.29 - 0.0621(X1)- 0.654\ (X2)+ 0.511\ (X3) - 0.075(X4)$$

x1= agparl
X2= Habitmg
X3= aimjouer
X4= agqpat

كلما كبر سن النطق كلما نقص نمو الذكاء بنسبة 0.062 % (قليلة)، كلما كان الطفل يحب اللعب كلما ازداد نمو الذكاء بنسبة 5.11 %، كلما كبر عمر الطفل عند الحبو كلما نقص نمو الذكاء بنسبة 0.075 %، كلما كان الطفل قليل الشهية كلما نقص نمو ذكائه بنسبة 6.54 %. عند إدخال متغير المدرسة التحضيرية على متغيرات البنية التكوينية للطفل، نجد أن للمدرسة التحضيرية تأثير كبير، يلي ذلك السن التي تكلم فيها الطفل، ثم حبه للعب، فعادات أكله، كما نلاحظ دخول متغير لم يظهر سابقا هو عملية الرضاعة وخروج متغير سن الحبو.

ج- دور الجانب التكويني للطفل ومؤسسات التربية التحضيرية

جدول رقم (7-53) يمثل دور الجانب التكويني للطفل والتربية التحضيرية على ذكائه

Variables introduites/éliminées [a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	CNC	.	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	AGPARL	.	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
3	AIMJEUER	.	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
4	HABITMG	.	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
5	OPALAIT	.	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

في هذا الجدول يظهر أن متغير (التربية التحضيرية) عندما أدخل على المتغيرات الخاصة بالبنية التكوينية للطفل فإنه صنف في الجدول في المرتبة الأولى وهذا يعني بأن للتربية التحضيرية أثر كبير في التأثير على نمو القدرات العقلية وبالتحديد الذكاء، كذلك نلاحظ خروج المتغير الخاص بسن النطق ودخول المتغير الخاص بعملية الرضاعة، وهنا معامل الارتباط ذو دلالة عالية حيث:

$R2= 32,4\%$

جدول رقم (7-54) يمثل مستوى الارتباط للعلاقة بين المتغيرات الخاصة بالجانب التكويني والتربية التحضيرية (CNC) على ذكاء الطفل

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,406[a]	,165	,157	1,5483
2	,505[b]	,255	,240	1,4703
3	,543[c]	,295	,273	1,4375
4	,572[d]	,327	,299	1,4113
5	,598[e]	,358	,324	1,3859

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

b. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL

c. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL, AIMJEUER

d. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL, AIMJEUER, HABITMG

e. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL, AIMJEUER, HABITMG, OPALAIT

من خلال الجدول رقم 7-54 نلاحظ أنه كلما كان الطفل يرتاد دور الحضانة كلما كان مستوى ذكائه يزداد.أما بالنسبة للمتغيرات الخاصة بالجانب التكويني للطفل، فنلاحظ أن هذه المتغيرات كلما دخلت في العلاقة مع الذكاء، كلما ارتفع معامل الارتباط. حيث يساوي إلى : $R^2 = 32.4\%$، وهذا يعني بأن للجانب التكويني أثر على نمو القدرات العقلية للطفل.

جدول رقم (7-55) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته بالنسبة لعلاقة التربية التحضيرية والجانب التكويني وأثر ذلك على نمو ذكاء الطفل

ANOVA[f]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	47,877	1	47,877	19,971	,000[a]
	Résidu	242,134	101	2,397		
	Total	290,011	102			
2	Régression	73,826	2	36,913	17,075	,000[b]
	Résidu	216,185	100	2,162		
	Total	290,011	102			
3	Régression	85,433	3	28,478	13,781	,000[c]
	Résidu	204,578	99	2,066		
	Total	290,011	102			
4	Régression	94,823	4	23,706	11,902	,000[d]
	Résidu	195,188	98	1,992		
	Total	290,011	102			
5	Régression	103,708	5	20,742	10,799	,000[e]
	Résidu	186,303	97	1,921		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC
b. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL
c. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL, AIMJEUER
d. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL, AIMJEUER, HABITMG
e. Valeurs prédites : (constantes), CNC, AGPARL, AIMJEUER, HABITMG, OPALAIT
f. Variable dépendante : DAGE

نلاحظ من خلال الجدول رقم 7-55 بأن العلاقة بين المتغيرات الخاصة بالتربية التحضيرية والجانب التكويني للطفل تبدو معبرة في الدراسات الإنسانية، حيث قدرت نتيجة F بـ 10.79 .

جدول رقم (7-56) يمثل نسبة تأثير متغير التربية التحضيرية(CNC) والجانب التكويني على نمو ذكاء الطفل

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	-,538	,217		-2,483	,015
	CNC	1,364	,305	,406	4,469	,000
2	(constante)	,532	,371		1,433	,155
	CNC	1,280	,291	,382	4,404	,000
	AGPARL	-6.361E-02	,018	-,300	-3,465	,001
3	(constante)	-,187	,473		-,395	,694
	CNC	1,202	,286	,358	4,200	,000
	AGPARL	-6.481E-02	,018	-,306	-3,609	,000
	AIMJEUER	,424	,179	,201	2,370	,020
4	(constante)	1,001	,718		1,394	,166
	CNC	1,093	,285	,326	3,831	,000
	AGPARL	-6.869E-02	,018	-,324	-3,876	,000
	AIMJEUER	,412	,176	,195	2,340	,021
	HABITMG	-,496	,228	-,184	-2,171	,032
5	(constante)	,619	,727		,851	,397
	CNC	1,093	,280	,326	3,902	,000
	AGPARL	-6.823E-02	,017	-,322	-3,921	,000
	AIMJEUER	,362	,174	,172	2,076	,041
	HABITMG	-,559	,226	-,207	-2,471	,015
	OPALAIT	,392	,182	,178	2,151	,034

a. Variable dépendante : DAGE

$F=10.79$ يبدو أن نتيجة F ذات دلالة عالية، النتيجة حسب الجدول رقم 7-56، تبدو معبرة، إذ أننا بصدد دراسة ظاهرة نفسية لا يمكننا ضبطها. من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن المتغيرات التالية: التربية التحضيرية، سن الكلام، حب الطفل للعب، عادات أكله، عملية الرضاعة، كل ذلك قد يؤثر إيجابا أو سلبا على نمو ذكاء الطفل.

أما الفكرة الثالثة والمتمثلة في تأثير كل من التربية التحضيرية والجانب التكويني للطفل على نمو ذكائه فسنحاول أن نعالج من خلالها أثر التربية التحضيرية على مستوى دور الحضانة والكتاتيب القرآنية، على المتغيرات المتعلقة بالبنية التكوينية للطفل، والتي جاءت معطياتها كالآتي:

$$Y = 0{,}619 + 1{,}093(CNC) + 0{,}068(Agpar) + 0{,}36(Aiaimjuer) - 0{,}55(Habitmang) + 0{,}39(Opalait)$$

ومن خلال هذه النتائج نخلص إلى جملة من الاستنتاجات نعرضها كالآتي:

أن الأم التي لم ترضع ابنها هي عادة الأم العاملة وهي عادة الأم المثقفة، أما الأم التي ترضع طفلها هي عادة الأم التي لا تعمل، والأم البسيطة في ثقافتها.

الطفل الذي يذهب إلى الروضة عادة ما يزيد ذكاؤه بنسبة قد تصل إلى 10.93 %.

الطفل الذي يتأخر سن النطق عنده، فإن ذكاءه عادة ما ينقص إلى نسبة 0.068 أقل أو أكثر.

الطفل الذي يزداد حبه للعب قد يزيد ذكاؤه بنسبة 3.62 % أقل أو أكثر.

الطفل الذي ليس لديه شهية قد ينقص ذكاءه بنسبة 5.59% أقل أو أكثر.

الطفل الذي أرضع عن طريق الرضاعة الاصطناعية، يزداد ذكاؤه بنسبة 3.92 %.

هذا لا يعني بأن الطفل الذي يرضع حليبا اصطناعيا هو طفل ذكي، وإنما قد يكون مرد ذلك إلى أن أغلب الأمهات ذوات المستوى الدراسي العالي، هن على الأرجح أمهات عاملات في عينة بحثنا، وقد يكون هذا السبب هو الذي دفعهن لأن يستعملن الرضاعة الاصطناعية في تغذية أطفالهن. إذن يمكن القول بأن ارتفاع مستوى ذكاء الطفل قد يرتبط بمستوى الأم الدراسي.

د- دور الجانب الصحي للأم

جدول رقم (7-57) يمثل أثر الجانب الصحي للأم على نمو ذكاء طفلها

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	CNC	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

الفكرة الرابعة وتتعلق بالمتغيرات الخاصة بالصحة البدنية والنفسية للأم قبل، أثناء وبعد الحمل. قد وجد أن ليس ثمة أي علاقة ذات دلالة وربما يرجع هذا إلى حجم العينة. كما أن المتغيرات الخاصة بالحالة الصحية للأم قد لا تؤثر في نمو قدرات الذكاء للطفل حيث نجد بأن متغير التربية التحضيرية ظهر بقوة في جدول المتغيرات المفسرة لنمو ذكاء الطفل كمتغير واحد، حيث أظهرت النتائج بأن الطفل الذي يذهب إلى الروضة عادة ما يزداد ذكاؤه بنسبة 13.64% قليلا أو كثيرا، وهذا لا يعني أن الروضة وحدها هي التي تلعب هذا الدور الكبير في التأثير على الذكاء.

جدول رقم (7-58) يمثل مستوى الارتباط بين المتغيرات الخاصة بالجانب الصحي للأم وعلاقتها بنمو ذكاء الطفل

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,406[a]	,165	,157	1,5483

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

جدول رقم (7-59) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته بالنسبة لعلاقة الحالة الصحية للأم بنمو ذكاء الطفل.

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	47,877	1	47,877	19,971	,000[a]
	Résidu	242,134	101	2,397		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

b. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-60) يمثل نسبة تأثير الحالة الصحية للأم على نمو ذكاء طفلها

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	-,538	,217		-2,483	,015
	CNC	1,364	,305	,406	4,469	,000

a. Variable dépendante : DAGE

بالنسبة للمتغيرات الخاصة بالمستوى الثقافي- الاجتماعي- الاقتصادي لأسرة الطفل، نجد بأن متغير المستوى الدراسي للأم قد يؤثر بصفة كبيرة على ذكاء الطفل، ثم يأتي بعده متغير آخر يخص الأم أيضا هو متغير عمل الأم إذ نجد بأن أغلب الأمهات اللائى يعملن عادة ما لديهن مستوى دراسي عال.

هـ- دور الجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة

جدول رقم(7-61) يمثل أثر المستوى الدراسي وعمل الأم على نمو ذكاء الطفل

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	INSTM	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	TRAVM	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

يظهر من خلال الجدول رقم 4-5-1- أن من بين المتغيرات الخاصة بالجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة، كان للمستوى التعليمي وعمل الأم أثرا كبيرا في التأثير على قدرات الطفل العقلية وخاصة الذكاء.

جدول رقم (7-62) يمثل مستوى الارتباط بالنسبة للعلاقة بين المتغيرات الخاصة بالجانب الثقافي- اقتصادي- اجتماعي للأسرة ونمو ذكاء الطفل.

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,463[a]	,215	,207	1,5018
2	,502[b]	,252	,238	1,4724

a. Valeurs prédites : (constantes), INSTM

b. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, TRAVM

نستطيع القول من خلال هذا الجدول بأن المستوى التعليمي للأم وعملها في علاقتهما بذكاء الطفل كانت دالة حيث بلغ مستوى الارتباط إلى:

$R2= 23.8\ \%$

جدول رقم (7-63) يمثل نسبة تأثير المستوى التعليمي للأم وعملها على ذكاء الطفل

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Signification
1	(constante)	-3,710	,750		-4,949	,000
	INSTM	,982	,187	,463	5,252	,000
2	(constante)	-2,190	,998		-2,194	,031
	INSTM	,698	,222	,329	3,141	,002
	TRAVM	-,797	,354	-,236	-2,253	,026

a. Variable dépendante : DAGE

من خلال قراءتنا للجدول رقم 7-63- لاحظنا بأنه كلما كان المستوى التعليمي للأم عال، كلما ارتفعت نسبة ذكاء الطفل إلى 6.9 %. كما أنه كلما كانت الأم غير عاملة كلما قلّ مستوى ذكاء الطفل بنسبة 7.9 %.

جدول رقم (7-64) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته بالنسبة للمستوى التعليمي للأم وعملها في علاقتهما بنمو ذكاء الطفل.

ANOVA[c]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	62,214	1	62,214	27,584	,000[a]
	Résidu	227,797	101	2,255		
	Total	290,011	102			
2	Régression	73,214	2	36,607	16,885	,000[b]
	Résidu	216,797	100	2,168		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), INSTM

b. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, TRAVM

c. Variable dépendante : DAGE

الفكرة الخامسة والتي سنتعامل فيها مع المتغيرات الخاصة بالمستوى الثقافي-اقتصاد-اجتماعي للأسرة.

$$Y = B0 + B1\ X1 + B2\ X2 + MI$$

$$Y = -2.190 + 0.6985\ (InstM) - 0.797\ (TravM)$$

$$R2 = 23.8\ \%$$

نجد أن من بين المتغيرات الثقافية-اقتصادية-اجتماعية، كالتكوين بالنسبة للأم وعملها عادة ما يكون لهما دور كبير في التأثير على ذكاء الطفل، حيث كلما كان المستوى الدراسي للأم مرتفعا كلما ازداد نمو ذكاء الطفل بنسبة 6.98 %، أما بالنسبة لعمل الأم فإنه كلما كانت الأم لا تعمل، كلما نقص ذكاؤه بـ 7.97 %، وهذا طبعا خاص بالعينة محل الدراسة. ولا ندعي هنا بأن الأم التي تعمل هي التي أطفالها أذكياء، وربما يمكن تفسير ذلك بأن أغلب الأمهات العاملات هن من ذوات المستوى الثقافي العالي عادة، وهذا ما يفسر ارتباط معلومات أو بيانات عمل الأم بمستواها الدراسي.

و- دور مؤسسات التربية التحضيرية مع الجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة

عند إدخال متغير التربية التحضيرية (CNC) على المتغيرات السابقة، نجد بأن النتيجة بقيت على حالها لم تتغير، وذلك راجع إلى أن للمستوى الدراسي وعمل الأم التأثير الذي لا يستهان به على نمو ذكاء الطفل. حتى أن متغير التربية التحضيرية (CNC) في كثير من الحالات يصبح لا تأثير له أو يكاد على ذكاء الطفل.

جدول رقم (7-65) يمثل أثر كل من المستوى الدراسي للأم وعملها على نمو ذكاء الطفل

Variables introduites/éliminées [a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	INSTM	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	TRAVM	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

الجدول رقم 7-65 أظهر أنه بعد إدخال متغير التربية التحضيرية على المتغيرات الخاصة بالجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة. لم يطرأ أي تغيير على النتائج، حيث كان للمستوى التعليمي للأم وعملها أثرا فعالا في التأثير على ذكاء الطفل.

جدول رقم (7-66) يمثل مستوى الارتباط للعلاقة بين المستوى التعليمي للأم وعملها بنمو ذكاء الطفل

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,463[a]	,215	,207	1,5018
2	,502[b]	,252	,238	1,4724

a. Valeurs prédites : (constantes), INSTM

b. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, TRAVM

عندما أدخلنا متغير التربية التحضيرية (CNC) على المتغيرات السابقة لم نلاحظ أي تغيير في النتائج حيث مازال متغير المستوى الدراسي وعمل الأم لهما الأهمية في التأثير على قدرات الطفل العقلية.

جدول رقم (7-67) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته بالنسبة للمستوى التعليمي وعمل الأم في علاقته بنمو ذكاء الطفل.

ANOVA[c]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	62,214	1	62,214	27,584	,000[a]
	Résidu	227,797	101	2,255		
	Total	290,011	102			
2	Régression	73,214	2	36,607	16,885	,000[b]
	Résidu	216,797	100	2,168		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), INSTM

b. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, TRAVM

c. Variable dépendante : DAGE

نلاحظ من خلال هذا الجدول بأن متغير المستوى الدراسي للأم له فعالية في التأثير على قدرات الطفل العقلية حيث بلغ **F=27.58** وهي نتيجة معبرة حسب الجدول رقم 7-67 ولكن عند دخول متغير عمل الأم في العلاقة، لاحظنا بأن نتيجة F بلغت 16.88، أي قلت. وهذا دليل على أن المتغير المؤثر على ذكاء الطفل هو متغير المستوى الدراسي للأم.

جدول رقم (7-68) يمثل نسبة تأثير المستوى التعليمي وعمل الأم في نمو ذكاء الطفل

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	-3,710	,750		-4,949	,000
	INSTM	,982	,187	,463	5,252	,000
2	(constante)	-2,190	,998		-2,194	,031
	INSTM	,698	,222	,329	3,141	,002
	TRAVM	-,797	,354	-,236	-2,253	,026

a. Variable dépendante : DAGE

نلاحظ بأن النتائج الإحصائية خلصت إلى نفس النتائج رغم إدخال متغير التربية التحضيرية (CNC) وذلك قد يكون راجعا إلى أن المتغير الأساسي والذي يؤثر بكثرة على نمو الذكاء عند الطفل هو مستوى الأم الدراسي.

ي- دور اتجاهات الأولياء نحو مؤسسات التربية التحضيرية

جدول رقم (7-69) يمثل أثر اتجاهات الأولياء نحو التربية التحضيرية وأثرها على ذكاء الطفل

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	CNC	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	PRESC8	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

من خلال هذا الجدول نلاحظ بأن متغير التربية التحضيرية، كذا اتجاه الأولياء نحو التربية التحضيرية قد ظهر تأثيرهما أكثر من تأثير المتغيرات الأخرى.

جدول رقم (7-70) يمثل مستوى الارتباط للعلاقة بين التربية التحضيرية بنمو ذكاء الطفل

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,406[a]	,165	,157	1,5483
2	,461[b]	,213	,197	1,5109

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

b. Valeurs prédites : (constantes), CNC, PRESC8

تعتبر العلاقة قوية والارتباط ذو دلالة عالية حيث قدر معامل الارتباط بـ : **R2= 19.7%.**

جدول رقم (7-71) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته في العلاقة التي تربط بين متغير التربية التحضيرية واتجاه الأولياء نحوها بذكاء الطفل

ANOVA[c]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	47,877	1	47,877	19,971	,000[a]
	Résidu	242,134	101	2,397		
	Total	290,011	102			
2	Régression	61,719	2	30,859	13,518	,000[b]
	Résidu	228,292	100	2,283		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), CNC

b. Valeurs prédites : (constantes), CNC, PRESC8

c. Variable dépendante : DAGE

F= 13.51 وهو دال، حيث أن التربية التحضيرية و اتجاه الوالدين نحو هذه المؤسسة لهما أثر على ذكاء الطفل،ونسبة الوقوع في الخطأ تقدر بـ 0%. وهذا يعني أن احتمال أن لا تؤثر التربية التحضيرية وكذلك اتجاه الوالدين نحو هذه المؤسسة على نمو ذكاء الطفل تقدر نسبتها بـ 0%.

جدول رقم (7-72) يمثل نسبة تأثير مؤسسات التربية التحضيرية واتجاهات الأولياء نحوها في نمو ذكاء الطفل

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Signification
1	(constante)	-,538	,217		-2,483	,015
	CNC	1,364	,305	,406	4,469	,000
2	(constante)	-1,446	,425		-3,403	,001
	CNC	1,248	,301	,372	4,141	,000
	PRESC8	,350	,142	,221	2,462	,016

a. Variable dépendante : DAGE

متغيرات تابعة لنظرة الوالدين للتربية التحضيرية

Dage= -1,4 + 1,2 (CNC) + 0,3 (Présco8)

إذن كلما كان الطفل يرتاد رياض الأطفال كلما زاد مستوى ذكاؤه بنسبة 12.48 %. كلما عارض الوالدين فكرة أن الحضانة تلقن للأطفال السلوكات السيئة كلما زاد مستوى ذكاؤه بنسبة 3.50 %.

Dage= -3,4 + 0,5 (InstM) +0,3 (présco8) - 0,04 (AgParl) + 0,4 (InstP) - 0,06 (AgQpat)

R2 = 38 % (significatif)

ر- دور التربيـــة التحضـــيرية، الحالة الصحية للأم، والجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة

جدول رقم (7-73) يمثل دور التربية التحضيرية، الحالة الصحية للأم، والجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة في تنمية ذكاء الطفل

Variables introduites/éliminées [b]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	OPALAIT, INSTM, AIMJEUER, AGPARL, HABITMG, AGQPAT, CNC, TRAVM [a]	,	Introduire

a. Toutes variables requises introduites

b. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-74) يمثل مستوى الارتباط للعلاقة بين التربية التحضيرية والحالة الصحية للأم والجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة بنمو الذكاء

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,649 [a]	,421	,371	1,3369

a. Valeurs prédites : (constantes), OPALAIT, INSTM, AIMJEUER, AGPARL, HABITMG, AGQPAT, CNC, TRAVM

جدول رقم (7-75) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته في العلاقة التي تربط بين متغير التربية التحضيرية، الحالة الصحية للأم، والجانب الاقتصادي – الثقافي – الاجتماعي للأسرة بذكاء الطفل

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	121,999	8	15,250	8,532	,000[a]
	Résidu	168,012	94	1,787		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), OPALAIT, INSTM, AIMJEUER, AGPARL, HABITMG, AGQPAT, CNC, TRAVM

b. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-76) يمثل نسبة تأثير مؤسسات التربية التحضيرية والحالة الصحية للأم والجانب الاقتصادي – الثقافي – الاجتماعي للأسرة في نمو الذكاء

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	-1,334	1,846		-,723	,472
	TRAVM	,162	1,278	,048	,126	,900
	INSTM	,566	,208	,267	2,724	,008
	CNC	,756	1,233	,225	,613	,541
	AGPARL	-4.97E-02	,018	-,235	-2,755	,007
	HABITMG	-,497	,219	-,184	-2,267	,026
	AIMJEUER	,362	,171	,172	2,118	,037
	AGQPAT	-5.66E-02	,033	-,148	-1,740	,085
	OPALAIT	,331	,180	,150	1,843	,069

a. Variable dépendante : DAGE

ز- دور التربية التحضيرية، الحالة الصحية للأم، والجانب الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي للأسرة واتجاهات الأولياء نحو التربية التحضيرية

جدول رقم (7-77) يمثل المتغيرات الخاصة بالمستوى التكويني للأم، اتجاه الأولياء نحو تكوين مؤسسات التربية التحضيرية، السن التي بدأ الطفل فيها التكلم، المستوى التكويني للأب وسن الحبو وأثرها في تنمية ذكاء الطفل

Variables introduites/éliminées [a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	INSTM	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	PRESC8	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
3	AGPARL	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
4	INSTP	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
5	AGQPAT	,	Pas à pas (critère: Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-78) يمثل مستوى الارتباط للعلاقة بين بالمستوى التكويني للأم، اتجاه الأولياء نحو تكوين مؤسسات التربية التحضيرية، السن التي بدأ الطفل فيها التكلم، المستوى التكويني للأب وسن الحبو بنمو ذكاء الطفل

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,463[a]	,215	,207	1,5018
2	,532[b]	,283	,269	1,4417
3	,588[c]	,346	,326	1,3839
4	,620[d]	,385	,359	1,3495
5	,643[e]	,413	,383	1,3244

a. Valeurs prédites : (constantes), INSTM

b. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8

c. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8, AGPARL

d. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8, AGPARL, INSTP

e. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8, AGPARL, INSTP, AGQPAT

جدول رقم (7-79) يمثل نتائج اختبار F مع دلالته في العلاقة التي تربط بين متغير المستوى التكويني للأم، اتجاه الأولياء نحو تكوين مؤسسات التربية التحضيرية، السن التي بدأ الطفل فيها التكلم، المستوى التكويني للأب وسن الحبو بنمو ذكاء الطفل

ANOVA[f]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	62,214	1	62,214	27,584	,000[a]
	Résidu	227,797	101	2,255		
	Total	290,011	102			
2	Régression	82,175	2	41,087	19,769	,000[b]
	Résidu	207,836	100	2,078		
	Total	290,011	102			
3	Régression	100,411	3	33,470	17,477	,000[c]
	Résidu	189,600	99	1,915		
	Total	290,011	102			
4	Régression	111,535	4	27,884	15,311	,000[d]
	Résidu	178,476	98	1,821		
	Total	290,011	102			
5	Régression	119,866	5	23,973	13,667	,000[e]
	Résidu	170,145	97	1,754		
	Total	290,011	102			

a. Valeurs prédites : (constantes), INSTM

b. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8

c. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8, AGPARL

d. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8, AGPARL, INSTP

e. Valeurs prédites : (constantes), INSTM, PRESC8, AGPARL, INSTP, AGQPAT

f. Variable dépendante : DAGE

جدول رقم (7-80) يمثل نسبة تأثير المستوى التكويني للأم، اتجاه الأولياء نحو تكوين مؤسسات التربية التحضيرية، السن التي بدأ الطفل فيها التكلم، المستوى التكويني للأب وسن الحبو في نمو ذكاء الطفل

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Signification
1	(constante)	-3,710	,750		-4,949	,000
	INSTM	,982	,187	,463	5,252	,000
2	(constante)	-4,777	,798		-5,988	,000
	INSTM	,962	,180	,454	5,355	,000
	PRESC8	,415	,134	,263	3,099	,003
3	(constante)	-3,506	,870		-4,031	,000
	INSTM	,857	,176	,404	4,880	,000
	PRESC8	,420	,129	,266	3,269	,001
	AGPARL	-5.42E-02	,018	-,256	-3,086	,003
4	(constante)	-3,874	,861		-4,499	,000
	INSTM	,574	,206	,271	2,783	,006
	PRESC8	,399	,126	,252	3,170	,002
	AGPARL	-5.84E-02	,017	-,275	-3,394	,001
	INSTP	,410	,166	,237	2,471	,015
5	(constante)	-3,426	,870		-3,939	,000
	INSTM	,553	,203	,261	2,729	,008
	PRESC8	,375	,124	,237	3,029	,003
	AGPARL	-4.63E-02	,018	-,219	-2,609	,011
	INSTP	,445	,164	,257	2,719	,008
	AGQPAT	-6.88E-02	,032	-,180	-2,179	,032

a. Variable dépendante : DAGE

Dage = -3,4 + 0,5 (InstM) +0,3 (présco8) - 0,04 (AgParl) + 0,4 (InstP) - 0,06 (AgQpat)
R2 = 38 % (significatif)

من خلال الجدول 7-80 يمكننا القول بأن المستوى التكويني للأم كلما ارتفع فإن نسبة الذكاء عند الطفل ترتفع بـــ 5.35 %، أما اتجاه الأولياء نحو التربية في مؤسسات التربية التحضيرية فإنه كلما عارضوا على أن هذه المؤسسات تلقن السلوكات السيئة كلما زادت نسبة ذكاء الأطفال بـــ 3.75 %. ثم إن للجانب التكويني للطفل تأثير على فمثلا السن التي بدأ فيها الطفل التكلم كلما تأخرت أثرت سلبا على الذكاء ولكن بنسبة ضئيلة جدا تبلغ 0.04 %، ثم إن المستوى التكويني للأب له التأثير الفعال على ذكاء الطفل بنسبة 4.45 % .

7-2- تحليل النتائج

استعملنا في تحليل النتائج المحصل عليها من خلال الاستبيان والاختبار نظام spss[8] للتحليل الإحصائي، من خلال تحويل الإجابات إلى قيم رقمية، مررنا خلال مراحل عديدة لتسوية هذه العملية والمباشرة في استخراج الجداول والنتائج الأخيرة، بحيث قمنا بتعديل في تقييم بعض الإجابات لبعض الأسئلة وذلك باستعمال المعادلة المتمثلة في: **=if(OR(Ab2=0,Ab2=-1), Ac2,if(OR(Ac2=0,Ab2,if(Rand()<0.5,Ab2,Ac2)))**

وأيضا استعمال المعادلة التالية : **=if(Ab2=0,0,if(Ab2=-1,-1,X-Ab2))=**

وهي كالتالي:

1- هل هناك قرابة بين الزوجان؟
2- نعم. نوعها؟

3- هل تسكن العائلة لوحدها؟
4- إذا كان مع عائلة أحدهما، ما هو حجم عائلتكم ككل؟

5- كان الحمل بطفلي هذا مرغوب فيه.
6- لأن؟

7- كان الحمل بطفلي هذا غير مرغوب فيه.
8- لأن؟

9- ولد طفلي في 09 أشهر.
10- ولد طفلي قبل الأوان (Premature).

11- لقد حدث لي إجهاض بعد حملي بطفلي هذا.
12- وكان عدد المرات.

---

[8] - برنامج للتحاليل الإحصائية، الطبعة 08، سنة 1998.

لقد أشارت النتائج الإحصائية المحصل عليها من خلال النسب المئوية للإجابات الخاصة بالاستبيان بصورة عامة، إلى أن مجموع أطفال العينة متناسب، كما أن هناك عدة خصائص مشتركة فيما بين الأطفال. وهذا ما توضحه النسب المئوية وكذا المخططات البيانية بوضوح جلي. إذ أن أغلب أطفال العينة من محيط اجتماعي متقارب، لذا فإن نوع التربية، ونوع المسكن وكذلك المستوى المعيشي متقارب فيما بينه حيث هو في العموم متوسط. أما بالنسبة لجنس العينة، فقد كان عدد الذكور مساويا بالتقريب لعدد الإناث. كما أن أغلب الأزواج لم تكن تربط بينهم علاقة قرابة قوية، وقد بلغت نسبة الأزواج الذين لم تكن تربط بينهم وبين أزواجهم أواصر قرابة 73.8 %، كما دلت النتائج أيضا أن أغلبية هذه الأسر لها مسكنها الخاص، وهو مسكن مستقل عن مسكن أهلهم، حيث بلغت نسبهم في ذلك إلى 53.4 %، أما بالنسبة لعدد أطفال العينة فقد بلغت أكبر نسبة في هذا الصدد عند من لديهم طفلين، حيث قدرت بـــ 39.8%، يليها ثلاث أطفال بـــ 25.2 %، وفي الأخير طفل واحد وبنسبة 18.4%. نستنتج من مجمل هذه النسب بأن عدد أفراد العائلة هو قليل نسبيا ومتواضع، أي أن حجم عائلات العينة صغير.

قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه:

"لا تنكحـــوا القرابـــــة، فإن الولد يخلق ضاويـــــا".9

أما بالنسبة للصحة الجسدية للأم قبل وأثناء وبعد الحمل، هي في العموم جيدة. وبالنسبة للصحة النفسية فهي أيضا في العموم مستقرة. حيث بلغت نسبتها 44.7 %. وبالنسبة للتغذية فقد كانت على العموم جيدة، حيث بلغت النسبة في هذا الخصوص 40.8%. وبالنسبة للتعب فقد كان قليلا بعض الشيء، وبالنسبة لتناول الأم للأدوية فقد كان قليلا. أما نسبة 49.5 % فهي نسبة تشير إلى اللواتي أجبن بأنهن لا يشتكين من الأمراض.

---

[9]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، المجلد الثاني، دار المعرفة بيروت، بدون سنة، ص 41.

ثم إن الحمل بطفل عينتنا كان لدى أغلب الأمهات مرغوب فيه جدا، حيث بلغت نسبة الرغبة فيه 24.3 %. أما اللواتي لم يكن يرغبن في الحمل فقد كانت نسبتهن 2.9 %، وهي نسبة قليلة جدا.

وبالنسبة لانطباع الزوج حول الحمل بهذا الطفل فقد أكد 60.2 % بأنهم كانوا فرحين به جدا، وكانت العلاقة الزوجية في أثناء الحمل بصورة عامة جيدة حيث قدرت بـــ 44.7 %.

ثم إن أطفال العينة حسب إجابات الأمهات على أسئلة الاستبيان، فقد كانت ولادة أغلبيتهم طبيعية، حيث ولدوا في الشهر التاسع، وكانت نسبهم 91.3%، أما الذين ولدوا قبل أو بعد التسعة أشهر فقد قدرت نسبهم بـــ 3.9 %. أما الأمهات اللواتي أجهضن قبل وبعد الحمل بطفل العينة قد كانت نسبة قليلة جدا، إذ بلغت نسبة الإجهاض قبل الحمل بـــ 12.6 %، أما بعد الحمل فكانت النسبة 10.7 %، مقارنة بنسبة اللواتي لم تجهضن لا قبل ولا بعد الحمل فقد كانت نسبتهن كبيرة، حيث قدرت قبل الحمل بـــ 76.7 %، وبعده بـــ 75.7 %، ويعني ذلك بأن الحالة الصحية للأم لاستقبال المولود كانت جيدة، والحمل به لم يعرض الأم ولا الجنين إلى مخاطر وتشوهات. وبالنسبة للأطفال فقد كانت ولادة معظمهم طبيعية، وكذا صحية. حيث أن 87.4 % صرخوا بعد ولادتهم مباشرة، وهذا يفسر وصول الأكسجين إلى الرئة، وبداية نشاط الدورة الدموية التي تمد الخلايا العصبية بالغذاء، وتمنعها من التلف.[10]

أما بالنسبة لجنس الطفل الذي كان يرغبه الوالدان، فقد أجاب أغلبهم برغبتهم في الذكور، حيث قدرت نسبة الآباء الراغبين في الذكور بـــ 39.8 %، و قدرت نسبة الأمهات الراغبات في الذكور بـــ 26.2 %، أما رغبتهن في الإناث فكانت نسبتها مقاربة حيث قدرت بـــ 28.2 %.

تغذية الطفل كانت في العموم جيدة حيث قدرت نسبتها بـــ 56.4 %، وقد حدث رضى لدى الطفل عند الفطام وكانت نسبة ذلك 31.1 %، ويدل ذلك على

[10]- د. سمير الفاعوري، موضوع: عيادة الصغار والكبار، مجلة سيدتي، العدد 1002، ماي 2000، ص 144.

أن الطفل أخذ حاجته الكافية من الحليب لتغذيته، كما أنه بدأ بعد ذلك استقلاليته في الأكل عن أمه. فالطفل يبدأ في البحث عن تلك الاستقلالية ابتداء من السنة الأولى حسب رأي الأخصائيين النفسانيين.[11]

أما نوم الطفل فقد كان بصفة عامة هادئ وطبيعي، فالقليل من الأطفال كانوا يشتكون من التوتر إذ بلغت نسبتهم 20.4 %، أما الذين لم يكونوا يشتكون من التوتر في نومهم فقد بلغت نسبتهم 73.7 % وهي نسبة عالية ذو دلالة.

وبالنسبة لاعتماد الأطفال على أنفسهم في الأكل واللباس، فقد تم ذلك عند أغلبهم بعد السنة الأولى وأثناء السنة الثانية، وقدرت نسبة ذلك بـــ 70.9 %، وهذا دليل على أن أغلب أطفال العينة كانوا سليمي البنية من حيث النمو الفيزيولوجي، والعقلي أيضا.

أما رعاية الطفل وحضانته، فإن أغلب أطفال العينة أشرف على رعايتهم وتنشئتهم الأم شخصيا، وقدرت نسبة ذلك بـــ 68 %.

وبالنسبة للنمو الفيزيولوجي للطفل بصفة عامة فقد أكدت النتائج الإحصائية أن العشرة أشهر هي متوسط أكبر عدد من الأطفال الذين تكلموا في تلك السن .

بالنسبة للحبو فقد كانت أكبر نسبة للذين حبوا في متوسط خمس وعشر أشهر. ونسبتهم 66.9 %أما الجواب عن حب الطفل للعب فكانت جميع الأجوبة تؤكد على حب طفل العينة للعب، وذلك أمر طبيعي، وصحي للطفل. فالطفل في هذه السن بحاجة ماسة إلى ما نسميه باللعب، فهو بذلك يكتشف ذاته، كما يبني صورته للأشياء، وهو باللعب أيضا يقوم بتنمية قدراته العقلية.

وبالنسبة لعادات الطفل في الأكل، فإن أغلبية الأطفال يأكلون باعتدال، أو بشهية جيدة ومجموع نسبتهم هي 71.9 %. والخاملين من أفراد العينة يكاد ينعدم عددهم حيث قدرت نسبتهم بـــ 1 %.

---

[11] - د. سمير الفاعوري، موضوع : عيادة الصغار والكبار، مجلة سيدتي، العدد 1002، ماي 2000، ص 144.

أما السن التي تمكن الطفل من الوقوف فيها، فقد تم ذلك عند أغلبيتهم في الشهر التاسع، حيث قدر ذلك بـــ 19.4 % من مجموع الأطفال الذين وقفوا في هذه السن .

وبالنسبة للمشي فإن أغلبية الأطفال مشوا في الشهر الثاني عشر بالتقريب، أي في نهاية السنة الأولى. حيث قدرت نسبتهم بـــ 26.2 %، وهي أكبر نسبة .

أما لعيوب النطق التي ظهرت عند الطفل، فقد أكد أغلبية الأباء على نفي ظهور هذه العيوب عند أطفالهم. حيث أن نسبة الذين نفوا وجود عيوب في نطق أبنائهم قدرت بـــ 82 %.

إذن من خلال هذه النتائج الخاصة بالبنية التكوينية للطفل، يمكن القول بأن أفراد العينة في جملتهم كانوا يتمتعون بصحة جيدة، كما أن نموهم الفيزيولوجي كان طبيعيا، وكذا نموهم العقلي.

ثم عند التطرق إلى العائلة التي ينحدر منها طفل العينة، وحيث أن صحة أفراد العائلة يعني صحة الطفل، وأن انتشار الأمراض، وخاصة إذا الأمراض المزمنة، فإن ذلك يعني احتمال إصابة الطفل بهذه الأمراض أو بعضها. والعمليات الإحصائية التي قامت بها الباحثة من خلال نظام **SPSS** توضح بشيء من التحديد مدى انتشار هذه الأمراض، فقد وجد أن 21.4 % هي نسبة الذين تنتشر في عائلاتهم الأمراض المزمنة، أما 64.1 % فهي نسبة الذين نفوا وجود مثل هذه الأمراض في العائلة، والباقي لم يجيبوا على السؤال.

وبالنسبة للأطفال الذين ينجزون الأعمال المطلوبة منهم من طرف أشخاص آخرين فقد قدرت النسبة 39 % ممن يقومون بذلك بنجاح، والأكثرية ونسبتهم 52.4 % عادون، 5.8 % قليلا.

وفيما يلي نعرض إلى طريقة الوالدين في التعامل مع أطفالهم؛ حيث أن أكثرية الوالدين حوالي 39.2 % يعارضون على استعمال أسلوب العقاب، و32.1 % يعارضون أيضا استعمال أسلوب التدليل مع أطفالهم، كما أن 40.8 % يحبذون استعمال أسلوب التوجيه ليكف أبناءهم عن العادات السيئة، بينما 5.8% باللامبالاة، 4.9 % بالتشدد، 5.8% بالعقاب .

بالنسبة لتعلم الأطفال واهتمامهم بنظافتهم الشخصية، هناك 77.7% يعتنون بنظافتهم، وقد تعلموها 36.9 % في السنة الأولى، 28.2 % في السنة الثانية، 24.3 % في السنة الثالثة، 3.9 % بعد السنة الثالثة.

بصفة عامة يمكن القول أن الطفل تعلم نظافة جسمه في سن مبكرة.
بالنسبة للنوم، فالأطفال الذين ينامون في وقت مبكر تبلغ نسبتهم فيه إلى 8.7 % ينامون قبل الساعة الثامنة، 53.4 % ينامون قبل الساعة التاسعة، والذين ينامون بعد التاسعة فنسبتهم تقدر بـــ 5.8 %. أما الذين يسهرون من الأطفال، فـــ 23.3 % من هم ينامون بعد الساعة العاشرة، 6.8 % هي نسبة الذين يتجاوز توقيت نومهم بعد العاشرة ليلا.

وبالنسبة لعادات الطفل في الأكل فقد كانت نسبة الذين يأكلون بشهية كبيرة هي 14.6 %، أكبر نسبة هي للأطفال الذين يأكلون باعتدال، وتقدر بـــ 57.3 %، و25.2 % للذين ليست لديهم شهية للأكل.

وهذه الأرقام ربما لا تكون دائما مرآة صادقة للواقع، إذ أن الأولياء قد يغدقون على أبنائهم من الحلويات وما يشترونه لأطفالهم من الخارج، كما أن الطفل الذي لا يتوقف عن أكل الكماليات -إن صح القول عنها- ، لهذا فعندما يوضع الطعام على الطاولة يكون قد شبع.

وفيما يخص النشاط الحركي فقد كان 56.3 % من الأطفال كثيري الحركة، و40.8 % منهم لديهم حركات معتدلة، أما الخاملون فنسبتهم 1 %.

إن جل الأمهات يعتبرون اللعب إفراطا في الحركة، لذلك نجد بأن أغلبية الأمهات ترى بأن أطفالهن كثيري الحركة.

بصفة عامة قد بينت النسب المئوية بأن أغلبية أطفال العينة معتدلون صحيا، نفسيا واجتماعيا (محيطا). وقد شمل ذلك حتى الظروف التي سبقت مجيء هؤلاء الأطفال، يقول الرسول عليه الصلاة والسلام، في حديث رواه بن ماجة من حديث عائشة :

" تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس "12

12- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، المجلد الثاني، دار المعرفة بيروت، بدون سنة، ص 41.

ثم الظروف التي تكون فيها وهو جنين، ثم ولادته، وبعدها نموه وتطوره. هي ظروف ملائمة، وبالتقريب متشابهة فيما بينها، ومساعدة على نمو الطفل نموا جسديا وعقليا بصفة سليمة.

" العقـل السليـــــــم في الجســـــم السليـــــــم"13

أما النتائج المستخرجة من عمليات الانحدار باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS** ومن خلال تحليل الباحثة للنتائج الإحصائية في هذا الخصوص، فقد لوحظ ما يلي:

في البداية قمنا باستخراج المتغيرات المرتبطة بالتربية التحضيرية CNC (رياض الأطفال والكتاتيب). وقد حاولنا معرفة مدى تأثير كل واحدة منهما على نمو ذكاء الطفل، وهنا تبين من خلال الجدول الخاص بالمعامل بأن الطفل الذي يذهب لرياض الأطفال نسبة ذكائه تزيد عن الذي يذهب للكتاتيب بنسبة 13.6 %. نستنتج من ذلك أن هناك ارتباطا بين الذهاب للرياض وزيادة نمو ذكاء الطفل، فهناك ارتباط وعلاقة دالة وقدرت بنسبة 16.5%، ويمكن ارجاع السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أنَ رياض الأطفال تعطى لها عناية فائقة من حيث التحضير للبرامج واستعمال الوسائل والتقنيات التربوية العلمية الحديثة عكس الكتاتيب القرآنية والتي مازالت تستعمل الطرق التقليدية في التعامل مع الطفل، هذا بالإضافة إلى عدم توفرها على الوسائل والتقنيات الحديثة. وقس على ذلك.

في الفكرة الثانية والمتعلقة بالجانب التكويني والوراثي للطفل فقد قامت الباحثة بأخذ المتغيرات الخاصة بالطفل، من حيث تكوينه الوراثي- الاجتماعي- والتربوي. ولقياس مدى العلاقة بين هذا الطفل وبين نمو الذكاء عنده، كما أننا أردنا معرفة ما هي المتغيرات الأكثر تأثيرا على باقي المتغيرات في نمو ذكاء الطفل. وقد أكدت نتائج هذه الدراسة بأن من هذه المتغيرات ما يلي:

1- السن التي تكلم فيها الطفل.
2- عادات الطفل في الأكل.

13- قول مأثور

3- حب الطفل للعب.

4- سن الحبو.

لقد وجد أن الارتباط بين هذه المتغيرات وبين نمو الذكاء قوي إذ قدر بـ 23.1 %، وهو ذو دلالة عالية. وقد أوضحت النتائج أنه كلما تأخر الطفل في الكلام، كلما قلت نسبة ذكائه بنسبة 0.06 %، وهي وإن كانت نسبة قليلة، لكنها معبرة. حيث أن التأخر في الكلام قد يؤدي إلى تأخر في نمو الذكاء. كما وجد أيضا أنه كلما قلت شهية الطفل في الأكل كلما نقص نمو ذكائه بنسبة 6.54 %.

كما أن الطفل الذي يتأخر في الحبو قد ينقص نمو ذكائه بنسبة تقدر بـ 0.07%.

من خلال هذه المعطيات يظهر لنا أنه من الطبيعي ومن الصحي للطفل أن لا يتأخر في كل من الكلام والحبو لأن ذلك يعني أن الجهاز العصبي لا يقوم بدوره كما يجب.

أيضا الطفل بحاجة إلى غذاء لينمو جسديا وعقليا، لذلك الطفل الذي لا يتغذى جيدا، لا ينمو بصفة عامة جيدا. ولكن النقطة الأخيرة والتي لا يمكن استيعابها أو تفسيرها، هي أن الطفل الذي لا يلعب كثيرا، قد يزداد نمو ذكائه. الشيء الوحيد الذي يفسر ذلك، هو أن المحيط الفضائي الذي صار عليه المحيط البيئي في وقتنا الحاضر، وكذا الشارع المحفوف بالمخاطر؛ أدوا إلى أن الأسر تخشى على طفلها من أي حادث خطير قد يصيبه. لذلك هي ترى بأن طفلها لا يلعب كثيرا – بتحفظ- .وذلك لا يعني إطلاقا أن اللعب قد يؤثر سلبا على ذكاء الطفل، بل الطفل الذي يلعب، هو طفل صحي، لأنه باللعب يكون شخصيته، عالمه وكذلك أفكاره وذكائه.

أما في الفكرة الثالثة والمتعلقة بمدى تأثير التربية التحضيرية على نمو ذكاء الطفل، فقد قمنا بإدخال متغير التربية التحضيرية لمعرفة مدى أثره على المتغيرات الخاصة بالطفل، من حيث تكوينه الوراثي- الاجتماعي- والتربوي. وقد لاحظنا من خلال النتائج بأن: التربية التحضيرية CNC كان لها التأثير الكبير

على نمو ذكاء الطفل. إذ أنها تزيد نسبتها عند طفل الروضة بـــ 10.93 %، يلي ذلك العمر الذي نطق فيه الطفل، حيث أن الطفل الذي يتأخر في النطق، يقل نمو ذكائه بنسبة 0.006 %، بعدها حب الطفل للعب، إذ أنه كلما قل حبه للعب، كلما زادت نسبة ذكائه بـــ 3.62 %، وقد ظهرت أيضا عادات الطفل في الأكل، فالطفل كلما قلت شهيته للأكل، كلما نقص ذكاؤه بنسبة 5.59 %، وفي الدور الأخير طريقة إرضاع الطفل، النتائج بينت بأن الطفل الذي أرضع عن طريق الرضاعة الاصطناعية، طفل ذكي، حيث يزداد نمو ذكائه بنسبة 3.92 %. لكن إذا قمنا بالبحث عن أم هذا الطفل، نجد بأنها ذات مستوى تعليمي وثقافي عالي، لذا يمكن القول بأن المستوى التعليمي للأم هو من أثر على قدرات الطفل، وليس استعمال الرضاعة الاصطناعية المرتبطة بهذا المتغير والذي أثر على نتائجها بقدر كبير.

بالنسبة للأثر السيئ للتأخر في النطق عند الطفل وكذا سوء التغذية، على نمو الطفل وذكائه، فهذا طبيعي، وكذلك حتمي. لكن قد نتساءل: هل فعلا عدم الرغبة في اللعب، وكذا استعمال الرضاعة الاصطناعية تساعدان على تنمية قدرات الطفل العقلية، وبالخصوص الذكاء؟

نجيب أنه من غير المعقول حدوث ذلك، لأننا نعلم كأخصائيين نفسانيين بأن اللعب يساعد كثيرا الطفل في نموه العقلي، وأيضا الجسدي. وما يعلمه الجميع هو أن حليب الأم أفضل من الحليب الاصطناعي لنمو الطفل النمو الكامل، من الناحية الجسدية، العقلية وأيضا النفسية.

نستنتج إذن من خلال ذلك بأنه ليس عدم حب الطفل للعب، هو الذي يؤثر في نمو الذكاء، وإنما ثقافة الوالدين وتصورهما للعب، ربما أن الوالدين يريان بأن لعب الطفل غير كاف، أو أن الطفل الذي لا يجد رفيقا، أو لعبة يلعب بها يفسرونها على أنها عدم رغبة في اللعب.

أما بالنسبة للإرضاع فإن التفسير لهذه الظاهرة، راجع إلى أن الأم العاملة هي التي تستعمل الرضاعة الاصطناعية، كما أن أغلب الأمهات هن من العاملات

من ذوات المستوى الدراسي العالي. وهذا ما يفسر زيادة قدرات الطفل في الذكاء. وإذا رجعنا إلى مستوى الدلالة نجدها عالية حيث قدرت بـ 32.4%

في الفكرة الرابعة والمتعلقة بتأثير الحالة الصحية للأم على القدرات العقلية للطفل، استعملنا المتغيرات الخاصة بصحة الأم الجسمية والنفسية، فلم نجد أن هناك علاقة دالة، وذلك بسبب حجم العينة. لذا لجأنا إلى إعادة إجراء العملية مع فصل متغير التربية التحضيرية. وقد حصلنا على نموذج يحتوي على متغير جديد هو:" تعرض الأم للانفعالات" بمستوى دلالة يساوي 5.7 %، وقد استخلصنا أن هناك علاقة بين حالة توتر الأم وزيادة نسبة ذكاء الطفل بما يقارب 2.9 %.

الفكرة الخامسة والمتعلقة بأثر المتغيرات الاجتماعية-الثقافية-الاقتصادية على ذكاء الطفل، فقد لجأت الباحثة فيها إلى استعمال هذه المتغيرات، لمعرفة مدى تأثيرها على نمو القدرات العقلية، وبالخصوص الذكاء. ومن بين تلك المتغيرات، ظهر بأن المستوى الدراسي للأم وعملها يؤثران أكثر من غيرهما من المتغيرات الاجتماعية- الثقافية- الاقتصادية على نمو الذكاء. ومعامل الارتباط عال جدا بينهم، حيث قدر بـ 23.8 %. وأظهرت النتائج أنه كلما كان المستوى الدراسي للأم عاليا، كلما زاد نمو ذكاء طفلها بنسبة 6.98 %. وبالنسبة للأمهات غير العاملات واللاتي كانت نسبتهن قليلة فلم تعط لنا نتائج هذه الدراسة النسبة الحقيقية لذكاء أبنائهن حيث أن التحليل الإحصائي انتهى إلى نسبة 7.93 % وهي دلالة غير معبرة. وكلما كانت الأم لا تعمل، كلما قلت نسبة ذكاء طفلها بـ 7.97 %. وهما نسبتان كبيرتان، وهذا دليل لما للمستوى الدراسي وعمل الأم من تأثير كبير على نمو ذكاء الطفل. لكن لا يمكن الجزم بأن الأم التي تعمل، طفلها يكون أذكى من طفل الأم غير العاملة. لأن أغلب الأمهات العاملات في عينتنا، هن من ذوات المستوى الدراسي العالي. وهذا ما يفسر النتائج الخاصة بعمل الأم، ولكن ما يمكن قوله هو أن المستوى الدراسي للأم له دوره في تنمية القدرات العقلية للطفل وبالخصوص الذكاء.

وبالنسبة للفكرة السادسة أخذنا نفس النموذج الذي جاء في الفكرة الخامسة مع إدخال متغير جديد هو متغير التربية التحضيرية. أظهرت النتائج أنه لم يحدث أي تغيير، وربما كان ذلك كذلك على اعتبار أن المستوى الدراسي وعمل الأم والمعلومات الخاصة بهذين المتغيرين، هي أشمل من المعلومات التي يشملها متغير التربية التحضيرية.

الفكرة الموالية وهي السابعة والمتعلقة باتجاهات الأولياء نحو دور التربية التحضيرية وخدماتها الموجهة لأبنائهم، حيث أخذنا المتغيرات التي تخص وجهة نظر الأولياء فيما يتعلق بالتربية التحضيرية، فكانت النتائج كما يلي:

- أكدت الاستخلاصات العامة أن للتربية التحضيرية الدور الكبير في التأثير على نمو ذكاء الطفل، حيث بينت لنا الدراسة أن الطفل الذي يرتاد الروضة تزيد نسبة ذكائه عن الذي يرتاد الكتاتيب بنسبة 12.45 %، وهي نسبة دالة.

- يلي ذلك المتغير الخاص برأي الوالدين فيما إذا كانت التربية التحضيرية تلقن العادات السيئة للطفل أم لا ؟ أوضحت النتائج أنه كلما عارض الأولياء فكرة أن التربية التحضيرية تلقن السلوكات السيئة للطفل، كلما زادت نسبة ذكاء الطفل بـ 3.5 %. ورغم أن النسبة قليلة جدا ولكن يمكن إرجاع ذلك إلى حجم العينة المعتمدة في البحث.

وقدر معامل الارتباط بـ 21.3 %.

في الفكرة الثامنة قامت الباحثة بأخذ جميع المتغيرات، ما عدا تلك التي تتعلق بوجهة نظر الأولياء نحو التربية التحضيرية. وأجرينا العمليات الإحصائية الضرورية لمثل هذا الغرض، وذلك بطريقة خطوة خطوة (Pas à pas) وعند إعادتنا لنفس العملية؛ عملية الانحدار بدون طريقة خطوة خطوة، كانت النتائج كما يلي:

كانت على نفس النتائج التي تحصلنا عليها بطريقة خطوة خطوة، إذ أن النموذج أظهر لنا بأن المتغيرات التالية لها تأثير كبير على نمو ذكاء الطفل،

وهي: طريقة إرضاع الطفل، المستوى الدراسي للأم، حب الطفل للعب، العمر التي نطق فيها، عاداته في الأكل، العمر التي حبي فيها، التربية التحضيرية، وفي الأخير نشاط الأم. لقد كان معامل الارتباط قوي جدا إذ بلغ 42.1 %، وهو ذو مستوى دلالة عالية، حيث كلما كانت الأم تعمل كلما زادت نسبة ذكاء طفلها بـــ 1.62 %. ثم إنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للأم، كلما ارتفع مستوى ذكاء الطفل بنسبة 5.66 %. والطفل الذي يرتاد رياض الأطفال نسبة الذكاء لديه تزداد بـــ 7.56 %. وأيضا كلما تأخر في الكلام، كلما قل ذكاؤه بنسبة 0.04 %. وكلما قلت شهية الطفل للأكل، كلما قل ذكاؤه بنسبة 4.97 %. الطفل الذي لا يلعب يزيد ذكاؤه بنسبة 3.62 %. وكلما تأخر في الحبو، نقص ذكاؤه بنسبة 0.05 %. ونتطرق في الأخير إلى عملية الرضاعة إذ أن النتائج أظهرت بأن الطفل الذي تمت رضاعته بواسطة الرضاعة الاصطناعية يزداد نمو ذكائه بـــ 3.31 %؛ وهذا إذ يدل على شيء إنما يدل على العلاقة الموجود بين الأمهات العاملات وارتباطها بعملية إرضاع الطفل؛ بحيث أن أغلب الأمهات العاملات (اللواتي هن من المستوى الدراسي العالي) تستعملن الرضاعة الاصطناعية، وبما أننا توصلنا في النتائج السابقة بأن تفسير زيادة نسبة ذكاء الطفل تعود إلى المستوى الدراسي للأم وليس أصلا لعملها، فإننا يمكن إرجاع زيادة نسبة ذكاء الطفل إلى المستوى الدراسي للأم وليس أصلا إلى استعمال الرضاعة الاصطناعية والتي تستعملها هذه الأخيرة بحكم عملها.

الفكرة التاسعة والأخيرة والمتعلقة بجميع المتغيرات التي تطرقنا إليها في الأفكار السابقة، حيث قامت الباحثة بإدخال جميع المتغيرات بما فيها تلك التي تخص وجهة نظر الأولياء نحو التربية التحضيرية. ولقد كانت النتائج كالآتي:

كان للمستوى الدراسي للأم الدور الكبير في التأثير على نمو ذكاء الطفل؛ بحيث كلما كانت الأم ذات مستوى دراسي عال، كلما ارتفع مستوى ذكاء الطفل بنسبة 5.53%.

يليه وجهة نظر الأولياء على أن التربية التحضيرية تلقن للطفل السلوكات السيئة، بحيث أظهرت النتائج أنه كلما عارض الأولياء فكرة أن التربية التحضيرية

تلقن السلوكات السيئة للطفل، كلما ارتفع مستوى ذكاء الطفل بنسبة 3.75 %. وهذا يدل أن انطباع الأولياء الحسن يؤثر على أبنائهم بالإيجاب.

ثم يأتي السن التي نطق فيها الطفل، فكلما تأخر في النطق، كلما نقص نمو الذكاء عنده بنسبة 0.04 %.

وأيضا يظهر بأن المستوى الدراسي للأب له تأثير على قدرات الطفل العقلية، حيث يمكن القول أنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للأب، كلما ارتفع مستوى ذكاء طفله بنسبة 4.45 %.

وفي الأخير فإن السن التي حبي الطفل فيها لها هي الأخرى دلالتها وأهميتها، إذ أن نمو ذكاء الطفل يقل بنسبة 0.06 %. كلما تأخر هذا الأخير في الحبو.

إذن ما يمكن استنتاجه من خلال هذه النتائج مايلي:

- تأكيد تأثير المستوى الدراسي للأولياء وخاصة الأم على نمو القدرات العقلية للطفل ونخص بها الذكاء.
- تأثير مؤسسات التربية التحضيرية على تنمية الذكاء لدى الطفل لا سيما الذكاء.
- الطفل الذي يذهب لرياض الأطفال نمو ذكائه يكون أكبر من نمو ذكاء الطفل الذي يتعهد الكتاتيب القرآنية.

وهو المطلوب إذ يمكن من خلاله تأكيد تحقيق فرضيات هذه الدراسة.

7-3- استخلاص عام حول مناقشة النتائج

خلاصة القول أنه بعد تطرقنا إلى تحليل النتائج تحليلا كميا، ثم تفسير المعطيات الكمية وإعطائها معنى، يستوجب علينا القول بأننا لا يمكن أن ننفي أهمية ودور المؤسسات التربوية، وهذا لما لها من أهمية في مساعدة الأسرة على تربية أطفالها التربية البدنية والعقلية والأخلاقية. كما أن هذه المؤسسات تؤدي دور الأمهات في الاعتناء بالطفل وحضانته، خاصة بالنسبة للأم العاملة. وإن كان هذا لا ينفي بأن ترسل الأم غير العاملة بطفلها لهذه المؤسسات التربوية (الروضة، الكتاتيب القرآنية).

ولكن وحسب ما توصلت إليه الباحثة من تحليل للمعطيات الإحصائية، فإننا نجد بأن التربية التحضيرية وإن كان لها دور في تنمية قدرات الطفل العقلية، الجسدية والاجتماعية ...، غير أننا لا يمكن أن نجزم بأن لديها المسؤولية المطلقة في تنمية ذكاء الطفل، لأن هناك عوامل أخرى متعددة تحيط به هي التي تلعب الدور الكبير والمهم في تنمية الطفل وخاصة من الجانب العقلي، وتتمثل في العوامل المحيطة به، مثل العوامل التي تخص الوالدين كمستواهما الدراسي، وأيضا نشاطهما خصوصا الأم. حيث أننا وخلال العمليات الإحصائية اتضح لنا بأن المستوى الدراسي والثقافي للأم يلعبان دورا هاما وفعالا في التأثير على الطفل وخاصة من الجانب العقلي، إذ أننا ومن خلال هذه الدراسة يمكننا القول وليس الجزم بأن للأم المكان الأساسي في تربية طفلها ليس جسديا وأخلاقيا واجتماعيا فحسب، بل أيضا حتى من الناحية العقلية والفكرية. إذ أن الطفل كالصفحة البيضاء وتستطيع الأم النقش عليها بالتربية كيفما كانت. يقول عليه الصلاة والسلام:

"يولد الطفل على الفطرة، فأبواه ينصرانه، أو يهودانه، أو يمجسانه"[14]

كذلك هناك عوامل خاصة بالبنية التكوينية، الوراثية والجينية للطفل، فالطفل الذي يولد غبيا لا يمكن جعله طفلا ذكيا. لكن الدور الكبير الذي يلعبه

---

[14] ـ عكاشة عبد المنان الطيبي، فقه الإمام البخاري من فتح الباري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998.

تكوين الأم في التأثير على تنمية ذكاء الطفل أخذ حصة كبيرة، لذلك فإن النتائج التي تثبت زيادة نسبة الذكاء لدى الطفل، مردها إلى أن الأم هي ذات مستوى دراسي عال. وصدق الشاعر حين وصف الأم بالمدرسة، لما لها من دور كبير في التأثير على شخصية الطفل من حيث الجانب الاجتماعي- النفساني- الحركي- العقلي، وحتى الخلقي. وذلك ما أثبتته نتائج هذه الدراسة ودراسات أخرى سابقة. فالأم تشكل بالنسبة للطفل المحيط الهام الذي يأخذ منه قيمه ولغته وسلوكاته وأخلاقه وطريقة تفكيره. كما يمده هذا المحيط بالحنان والرعاية والتربية، وينمي قدرته على الفهم والتفكير. ولكن لا يجب أن ننفي بأن العوامل الأخرى المحيطة بالطفل مثل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والطبيعية والعوامل الوراثية لها أثر على الطفل ونموه.

7-4- الخـــــــــاتمة

رغم أن دور التربية التحضيرية (رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية) ساهمت كثيرا في العناية بالطفل العناية العقلية والتربوية والأخلاقية والجسدية وحتى الصحية خاصة بعد تردي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها الكثير من المجتمعات في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء والتي فرضت على المرأة الخروج إلى العمل دون أن تستطيع التنصل عن دورها في الأمومة والتنشئة الاجتماعية، والحقيقة أن تعقد الحياة المعاصرة في المدن الكبيرة لم تفقد للأم هذا الدور بل مازال يحتفظ بأثره الكبير والفعال في التأثير على تنشئة وتربية الطفل في مختلف النواحي النفسية والجسمية والعقلية، من أجل ذلك كان يجب على المجتمع ومؤسساته الاجتماعية والتربوية العمل على إعداد النشء إعدادا علميا وأخلاقيا ونفسيا وعقليا وجسميا لضمان جيل من مواطنين الأصحاء.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج تؤكد أهمية رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية في ترقية النمو العقلي والذكاء عامة والذكاء خاصة عند هذه الفئة من الأطفال كما شددت هذه النتائج على أهمية التربية التحضيرية التي تقدم في هذه الدور خاصة في هذه المرحلة من العمر في حياة هؤلاء الأطفال.

وقد تحققت فرضيات هذه الدراسة في تأكيد أهدافها وإماطة اللثام عن خلجات إشكالها، لتقدم بعد ذلك جملة من المقترحات العملية من شأنها مساعدة مجموع المهتمين في تقديم عناية أفضل لأطفالنا فلذات أكبادنا.

7-5- مقترحات الدراسة

في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية لا يمكننا ادعاء تحقيق الكمال والموضوعية مهما حاولنا الوصول إلى الموضوعية والعلمية في التفسير والتحليل والاستنتاج، لأن الحوادث الإنسانية بطبيعتها معقدة ومتداخلة، وليس هناك فواصل واضحة بينها. هذا بالإضافة إلى صعوبات موضوعية تتمثل في الزمن وقلة الإمكانيات المتوفرة، لكن ما يمكن قوله هنا، هو أننا سعينا جاهدين من أجل تحقيق شروط الموضوعية الصحيحة، وذلك بالاحتكام إلى المنهج العلمي، وكذا التقصي والإلمام من أجل الوصول إلى نتائج نسعى من أجل أن تكون موضوعية. ومن خلال بحث الموضوع من جوانبه المختلفة، وإقامة العلاقة بين دور تربية الروضة والكتاتيب في تنمية بعض القدرات العقلية والتي اتخذنا كنموذج عنها الذكاء عند الطفل، هذا من جهة. ومن جهة أخرى من خلال الاطلاع على ميدان العمل والاستخلاصات العامة لنتائج البحث. فقد كانت لنا بعض الاقتراحات المتواضعة التي ارتأينا تقديمها في نهاية هذا البحث عساها تكون مفيدة ونافعة للأولياء والمشرفين على تربية أطفالنا الذين هم عماد المستقبل، وهي كالآتي:

1- الاستفادة من خدمات الاستشارات الوراثية قبل الحمل، حتى لا يتعرض الجنين في مرحلة التكوين إلى إحدى الأمراض الوراثية. وتسلم الأم الحامل من التعرض لمثل هذه الأمراض. كما ننصح بعدم استعمالها للأدوية والعقاقير إلاَ بإشراف طبي حتى لا يؤدي ذلك إلى تشوه الجنين.

2- توفير الغذاء المتكامل والمتوازن للطفل في كل مرحلة من مراحل نموه، لينمو نموا جسميا وعقليا طبيعيا وسليما.

3- توفير البيئة الثقافية الثرية والممارسات الاجتماعية السليمة للطفل في البيت، وفي دور التربية التحضيرية كرياض الأطفال والكتاتيب، لإكسابه اللغة والثقافة والقيم والمعايير الاجتماعية السليمة.

4- اتسام أساليب المعاملة الأسرية للطفل بالعدل مما يساعد على نموه السوي، واكتسابه للاتجاهات والمعايير السلوكية السليمة وتجنب استخدام أساليب

المعاملة الأسرية غير السوية كالتسلط والنبذ والتدليل، لأنها تعيق نموه النفسي، وتجعل شخصيته غير سوية.

5- تحديد مطالب وحاجات نمو الطفل في كل مرحلة من المراحل، ومساعدته على تحقيق هذه المطالب والحاجات بطريقة سوية.

6- التأكيد على أهمية العلاقات الأسرية السوية والدور الإيجابي للأم في رعاية طفلها، وفي وقايته من الاضطرابات النفسية والسلوكية.

7- إشباع حاجات الطفل في مجال اللعب في المنزل، وترشيد رعايته في مجال اللعب من أجل تحسين نموه الحركي والمعرفي والاجتماعي والنفسي. وكذا تنمية مهارات الطفل المختلفة والاكتشاف المسبق لميوله وقدراته واتجاهاته، من أجل توظيفها في تكوين أفضل.

8- العمل على التوسع في نشر رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية، نظرا لأهمية الدور التربوي الذي تقوم به هذه المؤسسات في هذه المرحلة المهمة من عمر الطفل، على أن يشمل ذلك البيئات والأحياء المحرومة ثقافيا واقتصاديا، لتعويض الطفل عن هذا الحرمان. حيث أن استيعاب هذه الدور حاليا لا يتجاوز الـ 5 % من الفئة العمرية التي تحتاجها وذلك في أغلب الدول العربية، رغم أهميتها الاجتماعية للأسرة، ودورها المؤثر في رعاية النمو المتكامل للطفل [15]

9- جعل دور التربية التحضيرية في متناول كل أسرة.

10- اعتبار رياض الأطفال والكتاتيب القرآنية جزءا من السلم التعليمي.

11- تعميم مجانية هذه الدور حتى تستفيد منها جميع الفئات الاجتماعية.

---

[15] ـ خضير مسعود الخضير، المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال بدول الخليج العربية، عن رسالة الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد ، 1986، ص 205.

12- توحيد البرامج التربوية ودراستها دراسة علمية من طرف مختصين، وذلك بوضع مناهج حديثة تحدد فيها الأهداف العامة، والأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

13- توفير البنايات التي تتفق مع حاجات وأنشطة الأطفال وتزويدها بالأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية والترويحية المختلفة، وتوفير الخدمات الصحية المتكاملة.

14- تدريب المعلمات والمربيات تدريبا علميا وتربويا مكثفا وراقيا ومتكاملا في دورات ولمدة كافية وفق خطة موضوعية وتقييم نتائج هذا التدريب باستمرار للارتقاء بمستوى الأداء في رياض الأطفال.

15- إشراك أولياء الأطفال في متابعة أبنائهم، ومناقشة مشكلاتهم، والإسهام في حلها وتوعيتهم بأساليب التنشئة والرعاية السليمة لهم.

16- تطوير الكتاتيب وإمدادها بالمتطلبات والتجهيزات الضرورية والإشراف التربوي لها، لما تؤديه من رسالة تربوية للطفل في جميع أرجاء التراب العربي وبأقل التكاليف.

17- تنويع برنامج الكتاتيب القرآنية، رغم أنها لم تعد تقتصر على حفظ القرآن، بل تعليم الصغار الحروف والأرقام. ولما كان الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى اللعب والترفيه عن نفسه، لأنه باللعب يتعلم، لذا على المشرفين في الكتاتيب إعداد برنامج يتناسب وطبيعة هذه المرحلة من الطفولة، ويراعي خصوصيتها.

المراجــع

المراجــــع بالعربيــــة

01- المصحف الشريف بقراءة ورش، دار المصحف، مطبعة عبد الرحمن محمد، القاهرة، 1964.

02- سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المطبعة الجزائرية الإسلامية بقسنطينة، 1935.

03- الشهاب، ج3، م13، يناير 1936، عن كتاب : المدرسة الجزائرية إلى أيــن ؟ لمصطفى عشوي.

04- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام أو التعليم في الرأي القابسي، دار الإحياء، القاهرة، 1955.

05- جان جاك روسو، "إميل" أو تربية الطفل، ترجمة : نظمي لوفا، الشركة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1958.

06- أنا استازي وجون فولي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة: د. محمد خيري، الشركة العربية للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1959.

07- ويلارد أولسون، تطور نمو ذكاء الأطفال، ترجمة : د. إبراهيم حافظ والسيد محمد عثمان وسامي علي الجمال، القاهرة، عالم الكتب، 1962.

08- أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة الأنجلو-مصرية، القاهرة، 1962.

09- ركس نايت، الذكاء ومقاييسه، ترجمة : عطية محمود هنا، ط4، القاهرة، 1965.

10- من بحوث وتوصيات مؤتمر التعليم في الدولة العصرية، القاهرة، فبراير 1971، عن كتاب علم النفس النمو -الطفولة والمراهقة- د. حامد عبد السلام زهران، ط4، دار الكتاب، القاهرة، بدون سنة.

11- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط 10، القاهرة، 1972.

12- نجم الدين علي مردان، رياض الأطفال في الجمهورية العراقية- تطورها ومشكلاتها وأسسها التربوية والنفسية-، مطبعة الزهراء، ط1، بغداد، 1972.

13- سرحان الدمرداش، المناهج، دار العلوم للطباعة، ط3، القاهرة، 1972.

14- أحمد طالب الإبراهيمي، من التحرير إلى الثورة الثقافية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1975.

15- فاين كولونا، ترجمة : ديوان المطبوعات الجامعية، المدرس الجزائري من 1830 إلى 1939، ديوان المطبوعات الجامعية 1975.

16- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

17- د. عطوف محمود ياسين، اختبارات الذكاء والقدرات العقلية -بين التطرف والاعتدال - ط1، دار الأندلس، ط1، لبنان، 1981.

18- مالك سليمان مخول، الأسس النفسية للنمو، مطابع مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، 1981.

19- عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، الجزء الأول، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1981.

20- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، عن الشركة الوطنية للنشر والتوزيع بالجزائر، ط2، الجزائر، 1981.

21- ترجمة: يعقوب غسان Biologie et Connaissance, J. Piaget بيروت، لبنان 1982.

22- الطالب عبد الرحمان، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900-1979) د.م.ج. الجزائر 1983.

23- د. أحمد محمد عامر، علم النفس الطفولة في ضوء الإسلام، دار الشروق، ط1، جدة 1983.

24- توجيهات خاصة بالتعليم التحضيري، مديرية التعليم الأساسي، نوفمبر 1984

25- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون القابسي، دار اقرأ، ط1، 1985.

26- د. محمد قمبر، تربية طفل ما قبل المدرسة في التراث العربي الإسلامي، رياض الأطفال في الوطن العربي، الألسكو، ط1، تونس، 1986.
27- د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع- النمو النفسي الاجتماعي للطفل- عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1986.
28- رناد الخطيب، رياض الأطفال - واقع ومنهاج-، دار الحنان، عمان، 1987
29- أمال صادق وفؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988.
30- محمد محروس ومحمد الشناوي وعلي خضر، الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988.
31- برنامج للتحاليل الإحصائية، ط 8، 1998.
32- سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي عند طفل ما قبل المدرسة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، الجزائر، 1989.
33- عكاشة عبد المنان الطيبي، فقه الإمام البخاري من فتح الباري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998.
34- د. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ دار الأمة، 1991.
35- د. عبد الحميد الهاشمي، أصول علم النفس العام.
36 - أبـــو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، المجلد الثاني، دار المعرفة بيروت، بدون سنة.
37- جان بياجيه، البنيوية، ترجمة عارف متيمنة، دار النشر، بيروت، بدون سنة.
38- بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، سلسلة دروس علم النفس والتربية، عن ديوان المطبوعات الجامعية، وهران.
39- السيد أحمد الهاشمي، جواهر الأدب، مؤسسة المعارف، الجزء الأول، لبنان، بدون سنة
40- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، المجلد الثاني، عن دار المعرفة، بيروت، بدون سنة.

41- جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة: يولاند عمانوئيل، منشورات عويدات، بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية.

42- د. عبد الحميد الهاشمي، أصول علم النفس العام،

43- ج.ب. جيلفورد، ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، ترجمة: د. يوسف مراد، المجلد الأول، دار المعارف، 1984.

44 - جورج شهلا ورفاقه، الوعي التربوي في مستقبل البلاد العربية، ط 5، دار العلم للملايين، بيروت، 1982، ص 40.

45- كاميليا عبد الغني الهراس، دراسة مقارنة للمستوى التحصيلي والتكيف عند أطفال التحقوا بالحضانة وأطفال لم يلتحقوا بها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1977.

46- عكاشة عبد المنان الطيبي، فقه الإمام البخاري من فتح الباري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998.

المجـــــلات

47- د. سهام محمد بدر، الأهمية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، العدد 2، السنة 1976.

48- د. تركـــي رابـــح، التعليم التحضيري في نظامنا التربوي، عن مجلة الثقافة، العدد 36، الجزائر، 1977.

49- خضير مسعود الخضير، المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال بدول الخليج العربية، عن رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد 142، 1986.

50- د.إديت وجروتبرغ، دليل لمعلمي الأطفال الصغار، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة 1988

51- د. علي خضر، طفل ما قبل المدرسة – نموه النفسي ورعايته تربويا–، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 127، السنة 1988، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي – الرياض.

52- د. عبد الرحمن محمد العيسوي، خصائص النمو في مرحلة الطفولة، مجلة التربية، العدد 144-146، 1997

53- د. ماهر عبد الوهاب، سنة أولى حمل، عن مجلة : طبيبك الخاص، دار الهلال، رقم 378 جوان 2000.

54- د. سمير الفاعوري، موضوع : عيادة الصغار والكبار، ص 144، مجلة سيدتي، العدد 1002، ماي 2000،

55- د. قبلان ريان، تشوهات الجنين هل يمكن علاجها قبل الولادة ؟ مجلة الطب العربي، العدد67، مارس 2000، بيروت، لبنان.

النصوص القانونية

56- النصوص المتعلقة بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، أمر 16 أفريل 1976، ج.ر.ع. 33م في 76/28 تنظيم التربية والتكوين.

57- نشرة همزة وصل، وزارة التربية والتعليم الابتدائي، 77/76 الجزائر.

58- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 185،ج.د.س.ص. 1976.

LA BIBLIOGRAPHIE

59- Echelle de Maturité Mentale de Columbia , les éditions du centre de psychologie appliquée, Paris, Trad : 1965, Lebettre, Ed N° 370.

60- J, Piaget, Psychologie et pédagogie,Eddenoel,1969,P 43.

61- A. Mazet psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, tome 01 P09, P U F,Paris,1980

62- Psychologie de l'empare, J-Piaget, B ; in helder, P V E Paris , 1980

63- Introduction a la psychologie de l'enfance co . Dirige par michel ; pierre mardaga, Bruxelles, tome 1 hurtig et jean Adolphe, ED 1981. P19

64- La pédagogie vécue a l'école des petites, herbiviere

65- Piaget –J, biologie et connaissance – ترجمة يعقوب عمان بيروت لبنان
.1982

66- Fitzhurgh Dodson, Tout se joue avant six ans, collection Marabout service, traduit de l'anglais par ;Yvon Geffray,nov ;1983.

67- Piaget –J-ou va l'éducation ? Unesco, 1948- 1972, reinpression, 1988

68-Psychologie de l'enfant- Michelle hurtig et Jean Adolphe Rondal, Pierre Mardaga, Tome 02,Ed Bruxelles.

69-Jean Piaget, la naissance de l'intelligence chez l'expert, France

70-Le jeune enfant dans la civilisation moderne, P U F 1990, 1Jé Ed .(Arnold Gesell et Frances Lilg.).

71-Le jeune enfant dans la civilisation moderne, (Arnold Gesell, P U F 1990, 1Jé Ed Frances lilg.

72-Traitement de l'Information : Statistiques et Probabilités, Denis Bouget & Alain Viénot, Vuibert, Octobre 1995

73- Sonia Bralic, Pilot Program of early 1 - عن رسالة الدكتورة منى دالاتي،
stimulation: follow up of children at six years of age, interna tional development roseaarch centrek Canada, 1983, p.p(20-28)

الملاحــــــق

استبيان (نهائي)

تحية طيبة،

وبعد...، فأنا باحثة في مجال التربية وعلم النفس بصدد القيام بدراسة علمية تبحث في أثر كل من الروضة والكتاتيب القرآنية على النمو المعرفي والعقلي والاجتماعي للطفل. ولاستكمال هذه الغاية فإن هذه الدراسة بحاجة شديدة إلى آرائكم ومعلوماتكم حول الطفل وأسرته، بما من شأنه أن يساعد على الوصول إلى نتائج علمية تخدم البحث وتفيد المربين والأولياء.

وتشكر الباحثة الوالدين الكريمين على مساهمتهما بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بحرية وجدية ومسؤولية، خدمة للبحث العلمي وتحقيقا للوصول إلى أساليب ناجعة ومفيدة في تربية أبنائنا وتنمية قدراتهم العقلية.

وشكـــــــــرا

I- معلومات خاصة بالطفل		
01	**المؤسسة**	....
02	**اسم ولقب الطفل**	....
03	**تاريخ ومكان الازدياد**	**اليوم / الشهر / السنة / المكان** ...... / ...... / ...... / ....
II- معلومات خاصة بالوالدين		
01	مهنة الأم	....
02	مهنة الأب	....
03	المستوى الدراسي للأم :	أمية/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي.
04	المستوى الدراسي للأب:	أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي.
05	المستوى المعيشي للأسرة:	جيد جدا/ جيد/ متوسط/ رديء/ رديء جدا.
06	ما هو نوع السكن ؟	فيلا/ شقة متسعة/ شقة ضيقة/ سكن أرضي/ بيت قصديري/ شئ آخر.
07	عمر الأم:	عمر الأب: ....
08	هل هناك قرابة بين الزوجان ؟	نعم / لا .
09	نعم، ما نوعها؟	....
10	هل تسكن العائلة لوحدها ؟	نعم / لا.
11	إذا كان مع عائلة أحدهما، ما هو حجم عائلتكم ؟	كبير جدا/ كبير/ متوسط/ قليل/ قليل جدا.
12	هل عدد أفراد أسرتك أنت:	كبير جدا/ كبير/ متوسط/ قليل/ قليل جدا.
13	كم هو عدد أفرادها ؟	....
14	كم عدد أطفالك ؟	....
15	ما هو ترتيب الطفل بين اخوته؟	الأول، الثاني، الثالث، ....

		(حدد).

III- الحالة الصحية للأم عند انجاب الطفل

01	أعتقد أن حالتي الصحية قبل الحمل كانت:	جيدة جدا/ جيدة/ عادية/ سيئة/ سيئة جدا.
02	أعتقد أن حالتي الصحية بعد الحمل كانت:	جيدة جدا/ جيدة/ عادية/ سيئة/ سيئة جدا.
03	أعتقد أن حالتي النفسية كانت:	جيدة جدا/ جيدة/ مستقرة/ سيئة/ سيئة جدا.
04	كانت التغذية :	جيدة جدا/ جيدة/ متوسطة/ سيئة/ سيئة جدا.
05	كان مستوى الإرهاق أثناء الحمل:	كبير جدا/ كبير/ بعض الشيء/ قليل/ قليل جدا.
06	كنت أتناول الأدوية والعقاقير **قبل** الحمل بقدر:	كبير جدا/ كبير/ بعض الشيء/ قليل/ قليل جدا.
07	كان نوعها:	....
08	كنت أتناول الأدوية والعقاقير **أثناء** الحمل بقدر:	كبير جدا/ كبير/ بعض الشيء/ قليل/ قليل جدا.
09	كان نوعها:	....
10	كنت أتناول الأدوية والعقاقير **بعد** الحمل بقدر:	كبير جدا/ كبير/ بعض الشيء/ قليل/ قليل جدا.
11	وكان نوعها:	....
12	وذلك لأنني كنت أعاني:	....
13	كان الحمل بطفلي هذا مرغوب فيه؟	كثير جدا/ كثير/ معتدل/ قليل/ قليل جدا.
14	لأن:	....
15	كان الحمل بطفلي هذا غير مرغوب فيه؟	كثير جدا/ كثير/ معتدل/ قليل/ قليل جدا.
16	من أجل:	....
17	كان تعرضي للانفعالات أثناء الحمل:	كبير جدا/ كبير/ معتدل/ قليل/ قليل جدا.
18	وأثر ذلك علي:	كثير جدا/ كثير/ معتدل/ قليل/ قليل جدا.
19	كان عمري أثناء الحمل بهذا الطفل:	- ما بين 20 و25 سنة - ما بين 26 و30 سنة - ما بين 31 و35 سنة - ما بين 36 و40 سنة - من 41 سنة فأكثر.
20	أعتقد أن زوجي كان انطباعه عند حملي بطفلي هذا:	فرح جدا / فرح/ عادي/ غاضب/ غاضب جدا.
21	أعتقد أن علاقتنا خلال هذه المرحلة كانت:	جيدة جدا/ جيدة/ لا أدري/ سيئة/ سيئة جدا.
22	أعتقد أن فترة الحمل كانت:	متعبة جدا/ متعبة/ معتدلة/ سهلة/ سهلة جدا
23	ولد طفلي في 09 أشهر:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
24	ولد طفلي قبل الأوان **(Prématuré)**	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.

25	لقد حدث لي إجهاض **قبـــل** حملي بطفلي هذا:	حدث كثيرا/حدث/لا أدري/لم يحدث/لم يحدث إطلاقا.
26	لقد حدث لي إجهاض **بعـــد** حملي بطفلي هذا:	حدث كثيرا/حدث/لا أدري/لم يحدث/لم يحدث إطلاقا.
27	وكان عدد المرات:	كثير جدا/ كثير/ معتدل/ قليل/ قليل جدا.
28	أعتقد أن طفلي صرخ بعد الولادة مباشرة:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
29	لقد ولد ببعض التشوهات الجسمية وهي:	كثيرة جدا/ كثيرة/ معتدلة/ قليلة/قليلة جدا.
30	كان زوجي يرغب أن يكون المولود:	ذكرا / أنثى.
31	كنت أرغب أن يكون المولود:	ذكرا / أنثى.
32	كانت عملية الرضاعة:	طبيعية (ثدي الأم) / اصطناعية (الرضاعة الاصطناعية).
33	ولقد تمت عملية الرضاعة بطريقة:	جيدة جدا/جيدة/ عادية/ صعبة/ صعبة جدا.
34	حدث الفطام:	مبكر جدا/ مبكر/ عادي/ متأخر/ متأخر جدا.
35	توقفت عن الرضاعة؟	قبل السنة الأولى/ في السنة الأولى/ قبل السنة الثانية/ في السنة الثانية/ فما فوق .
36	ونتج عن ذلك:	استياء كبير/ استياء/لا أدري/ رضى/ رضى كبير.
37	كان نوم طفلي:	جيد جدا/ جيد/ عادي/ متوتر/ متوتر جدا.
38	وكانت تغذيته:	جيدة جدا/ جيدة/ متوسطة/ رديئة/ رديئة جدا.
39	لقد بدأ طفلي يعتمد على نفسه في الأكل واللباس:	قبل السنة الأولى/ في السنة الأولى/ قبل السنة الثانية/ في السنة الثانية/ فما فوق .
40	و تولت حضانته:	الأم/ الجدة الأبوية/ الجدة الأموية/ مربية/ دار حضانة/ شخص آخر.
41	نطق طفلي:	باكر جدا/ باكر/ لا أدري/ متأخر/ متأخر جدا.
42	وكان عمره آنذاك:	....
43	وحدث الحبو في وقت:	باكر جدا/ باكر/ عادي/ متأخر/ متأخر جدا.
44	كان عمره آنذاك:	....
45	وحدث الوقوف في وقت:	باكر جدا/ باكر/ عادي/ متأخر/ متأخر جدا.
46	كان عمره آنذاك ؟	....
47	وحدث المشي في وقت:	باكر جدا/ باكر/ عادي/ متأخر/ متأخر جدا.
48	و كان عمره آنذاك:	....
49	أرى أن عيوبا ظهرت في نطق طفلي:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
50	أرى أن طفلي يحب اللعب	كثير جدا/ كثير/ عادي/ قليل/ قليل جدا.
51	أعتقد في العائلة من يشكو من أمراض مزمنة	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا. من عائلة **الأب** / من عائلة **الأم**.
52	وأهم هذه الأمراض أذكر على سبيل المثال:	....
53	أعتقد أن طفلي ينسى:	كثير جدا/ كثير/ عادي/ قليل/ قليل جدا.
54	أرى أن طفلي ينجز ما أطلبه منه بنجاح:	كثير جدا/ كثير/ عادي/ قليل/ قليل جدا.
55	أستعمل مع طفلي أسلوب العقاب في أحيان كثيرة:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.

56	زوجي هو من يستعمل أسلوب العقاب مع الطفل في أحيان كثيرة:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
57	أستعمل مع طفلي أسلوب التدليل في أحيان كثيرة:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
58	زوجي هو من يستعمل أسلوب التدليل في أحيان كثيرة:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
59	أرى أن طفلي يقوم ببعض العادات سيئة:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
60	مثل:	....
61	أواجهها:	بالتوجيه/ باللامبالاة/ بالتشدد/ بالعقاب.
62	أعتقد أن طفلي:	منعزل ؟ اجتماعي ؟ منطلق ؟ أو منسحب وخجول ؟ أم ماذا.
63	أرى أن نظافته:	نظيف جدا/ نظيف / معتدل/ مهمل/ مهمل جدا.
64	تعلم طفلي النظافة:	في السنة الأولى/ في السنة الثانية/ في السنة الثالثة/ فما فوق .
65	عادات نومه هي كالآتي:	ينام قبل الساعة الثامنة/ قبل التاسعة/ بعد العاشرة/ يسهر كثيرا.
66	عادات طفلي في الأكل:	يأكل بشهية كبيرة/ يأكل باعتدال/ ليست له شهية.
67	في نشاطه الحركي:	كثير الحركة / عاديا/ خاملا.
68	أرى أن ابني طفلا صغيرا:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.
69	أرى أن ابني طفلا ناضجا:	أوافق جدا/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض جدا.

IV- التعلم التحضيري

01	أعتقد أن التعلم التحضيري ضروري للطفل قبل دخوله المدرسة ؟	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
02	أعتقد أن التعلم عملية **تربوية**؟	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
03	أعتقد أن التعلم عملية **تعليمية** ؟	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
04	أعتقد أن الاهتمام بتربية الطفل لا تسمح بالقيام بعمل البيت؟	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
05	أعتقد أن طفلي يسبب لي شيئا من الإزعاج:	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
06	أعتقد أني بحاجة إلى وضع طفلي في الحضانة	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
07	أعتقد أن الحضانة تلقن للطفل السلوكات **الجيدة**؟	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.
08	أعتقد أن الحضانة تلقن للطفل السلوكات **السيئة** كما تلقنه السلوكات الجيدة؟	أوافق بشدة/ أوافق/ لا أدري/ أعارض/ أعارض بشدة.

مخطط تنقيط الاستبيان

معلومات خاصة بالطفل

المتغير	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Etabli	دون جواب		روضة حيدرة	وضة المدني	وضة تيليملي	وضة حسين دا	روضة الأبيار	كتاب بالمراد	الكتاب بحيدرة	الكتاب بالمدنية		
Sex	بدون جواب	أنثى	ذكر									
رياض الأطفال			X									
الكتاتيب القرآنية		X										

معلومات خاصة بالوالدين

TravM	دون جواب	متوفية	لاتعمل	تعمل								
TravP	دون جواب	متوفي	لاتعمل	تعمل								
InstM	دون جواب		أمية	إبتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي					
InstP	دون جواب		أمية	إبتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي					
NiVie	دون جواب		جيد جدا	جيد	متوسط	سيئ						
TyLog	دون جواب		فيلا	شقة واسعة	شقة ضيقة	سكن أرضي	بيت قصديري	شيئ أخر				
AgM	دون جواب											
AgP	دون جواب											
Relat	دون جواب		قريبة	بعيدة	نعم+لانعلم	لاعلاقة						
Hseul	دون جواب		كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا					
Nbrfql	دون جواب		كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا					
Nbrfqt	دون جواب		كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا					
Nenf	دون جواب											
OrEnf	دون جواب											

الحالة الصحية للأم

SantAG	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	عادية	سيئة	سيئة جدا					
SantApG	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	عادية	سيئة	سيئة جدا					
SantPsy	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	مستقرة	سيئة	سيئة جدا					
AlimM	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	عادية	سيئة	سيئة جدا					
Fatig	دون جواب		كبير جدا	كبير	متوسطة	سيئة	سيئة جدا	لاشئ				
MedicAG	دون جواب		كبير جدا	كبير	بعض الشئ	قليل	قليل جدا	لاشئ				
TypMedic	دون جواب		مرض خطير	عادي	لاشئ							

MedicDG	دون جواب		كبير جدا	كبير	متوسطة	قليل	قليل جدا	لاشئ				
TMDG	دون جواب		مرض خطير	عادي	عدم التحديد	لاشئ						
MedicApG	دون جواب		كبير جدا	كبير	متوسطة	قليل	قليل جدا	لاشئ				
TMAPG	دون جواب		مرض خطير	عادي	عدم التحديد	لاشئ						
TypMal	دون جواب		مرض خطير	عادي	لاشيء							
GDND	دون جواب		مرغوب فيه جد	مرغوب فيه	معتدل	قليل	قليل جدا	غوب فيه قل	غير مرغوب فيه قل	غير مرغوب فيه معتدل	غير مرغوب فيه كثي	غير مرغوب فيه كثير جد
RGDND	دون جواب		لأنها ترغبه	أسباب عائلي	نعم دون جواب	لا دون جواب	لا لأسباب عائلي	لأنها لا ترغبه				
Inemot	دون جواب		تأثير طفيف	معتدل	تأثير كبير							
SatisP	دون جواب		فرح جدا	فرح	عادي	غاضب	غاضب جدا					
Qrelat	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	لا ادري	سيئة	سيئة جدا					
Gfacil	دون جواب		متعبة جدا	متعبة	معتدلة	سهلة	سهلة جدا					
Acouch	دون جواب	خديج	أشهر 09		لا ادري							
IAvG	دون جواب	لا	نعم									
IApG	دون جواب	لا	نعم									

CriapAcouch	دون جواب		أوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا					
Phisic	دون جواب		كثيرة جدا	كثيرة	معتدلة	قليلة	قليلة جدا	لا شيء				
SDesirP	دون جواب	أنثى	ذكر	لا فرق	لا يريد	لا أدري						
SDesirM	دون جواب	أنثى	ذكر	لا فرق	لا يريد	لا أدري						
OpAlait	دون جواب		الام	الرضاعة	الرضاعة+الام							
FasAlait	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	عادية	صعبة	صعبة جدا					
ArAlait	دون جواب		مبكر جدا	مبكر	عادية	متأخر	متأخر جدا					
StopAlait	دون جواب		قبل السنة 1	في السنة 1	قبل السنة 2	في السنة 2	فما فوق					
Result	دون جواب		استياء كبير	استياء	لا أدري	رضى	رضى كبير					
Somm	دون جواب		جيد جدا	جيدة	عادية	متوفر	متوفر جدا					
AlimM	دون جواب		جيدة جدا	جيدة	متوسطة	رديئة	رديئة جدا					
Otomange	دون جواب		قبل السنة 1	في السنة 1	قبل السنة 2	في السنة 2	فما فوق					
Educ	دون جواب		الام	الجدة الابوية	الجدة الأموية	مربية	دار حضانة	شخص آخر				
Pari	دون جواب		باكر جدا	باكر	لا ادري	متأخر	متاخر جدا					
MarQPat	دون جواب		باكر جدا	باكر	لا ادري	متاخر	متاخر جدا					
Sarret	دون جواب		باكر جدا	باكر	عادي	متاخر	متاخر جدا					
March	دون جواب		باكر جدا	باكر	عادي	متاخر	متاخر جدا					
DefPari	دون جواب		اوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا	لا شيئ				
AimJouer	دون جواب		كثير جدا	كثير	عادي	قليل						
MaladFam	دون جواب		اوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا	لا شيئ				
Typmalad	دون جواب		أمراض خطيرة	أمراض عادية	لا شيء							
Oubli	دون جواب		كثير جدا	كثير	عادي	قليل	قليل جدا	لا ينسى				
Realis	دون جواب		كثير جدا	كثير	عادي	قليل	قليل جدا					
PMpuni	دون جواب		اوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا	أعارض جدا	أعارض	لا أدري	أوافق	اوافق جدا
PMGat	دون جواب		اوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا	أعارض جدا	أعارض	لا أدري	أوافق	اوافق جدا
React	دون جواب	أعارض	عادات طفيفة	عادات سيئة								
Trait	دون جواب	غير معنيين	بالتوجيه	اللامبالاة	التشدد	العقاب						
Propr	دون جواب		نظيف جدا	نظيف	معتدل	مهمل	مهمل جدا					
AprProp	دون جواب		في السنة 1	في السنة 2	في السنة 3	فما فوق						
HabitSom	دون جواب		ينام قبل 8	قبل 9	بعد 9	بعد 10	يسهر كثيرا					
HabitMg	دون جواب		شره	معتدل	ليست له شهية							
Motiv	دون جواب		كثير الحركة	طبيعي	خامل							
Petit	دون جواب		أوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا					
Mur	دون جواب		أوافق جدا	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض جدا					

التعليم التحضيري

Presc1	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc2	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc3	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc4	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc5	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc6	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc7	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					
Presc8	دون جواب		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة					

جامعة الجزائر
معهد علم النفس و علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

شهادة باحث

يشهد نائب المدير المكلف بالدراسات العليا و البحث العلمي بمعهد علم النفس وعلوم التربية .

بأن الطالبة : ......عبيسو......جميلة..............................

يعد بحثا تحت عنوان : ......أثر التربية الحضرية في كل من

...الروضة...و...المدارس القرآنية...على تطور ذكاء الطفل.......

وعليه يرجى من الجهات المختصة تسهيل مهمته العلمية و ذلك بتزويده بالوثائق و المراجع و المعلومات التي يتطلبها بحثه .

عن المدير وبتفويض منه
نائب المدير
للدراسات العليا و البحث العلمي
ناصر الدين زبدي

معهد علم النفس و علوم التربية
نيابة الدراسات العليا و البحث العلمي
الجزائر

Avis favorable
P/ Le Directeur

يرجى الاتصال بالمساجد الآتية
... بئر مراد رايس
... الأمة بولوغين
الهدى ، وأبي ذر الغفاري الأبيار حيدرة
المقداد الحمامات
أبي بكر الصديق الأبيار
... القدس حيدرة
رجاء تسهيل مهمة الباحثة
الناظر ١٤

ECHELLE DE MATURITÉ MENTALE DE COLUMBIA

FEUILLE DE NOTATION

Nom : ______________________ Prénom : ______________________ Sexe : G F

Etablissement : ______________________

Adresse des parents : ______________________ Classe : ______

Date de l'examen : ______________________

Date de naissance : ______________________ Note : ______ Quartile : ______

Age à l'examen : ______________________ A.M. : ______ Classe normalisée : ______

Q.I. : ______ Q.I. standard : ______

N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R
1	(1)		21	(1)		41	(5)		61	(1)		81	(3)	
2	(1)		22	(2)		42	(5)		62	(5)		82	(3)	
3	(3)		23	(3)		43	(3)		63	(2)		83	(4)	
4	(2)		24	(3)		44	(1)		64	(4)		84	(2)	
5	(1)		25	(4)		45	(2)		65	(3)		85	(3)	
6	(1)		26	(3)		46	(4)		66	(1)		86	(1)	
7	(2)		27	(3)		47	(5)		67	(3)		87	(1)	
8	(3)		28	(2)		48	(4)		68	(5)		88	(3)	
9	(3)		29	(2)		49	(5)		69	(5)		89	(1)	
10	(1)		30	(3)		50	(5)		70	(1)		90	(1)	
11	(3)		31	(2)		51	(2)		71	(5)		91	(2)	
12	(1)		32	(4)		52	(1)		72	(5)		92	(4)	
13	(2)		33	(4)		53	(3)		73	(3)		93	(4)	
14	(1)		34	(4)		54	(4)		74	(1)		94	(4)	
15	(1)		35	(1)		55	(2)		75	(1)		95	(4)	
16	(2)		36	(1)		56	(2)		76	(5)		96	(5)	
17	(1)		37	(2)		57	(3)		77	(4)		97	(5)	
18	(3)		38	(4)		58	(4)		78	(4)		98	(1)	
19	(1)		39	(4)		59	(1)		79	(5)		99	(2)	
20	(2)		40	(3)		60	(4)		80	(5)		100	(3)	

Handicap : ______________________

Observations : ______________________

Examinateur : ______

LES ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE,
48, Avenue Victor-Hugo, 75783 PARIS CEDEX 16.

Dépôt légal : 1er trim. 1965; Edit. n° 371.

سلم النضج العقلي لكلومبيا

ورقة التنقيط

الجنس: ذ/ أ.

الإسم.................. اللقب.................. ....

المؤسسة.................. القسم ....

العنوان...

تاريخ

الإختبار.................................العلامة.............................quartile..............................

تاريخ الإزدياد..............................AM..................القسم الطبيعي..................................

العمر في الإختبار.................. العمر العقلي.................. العمر العقلي Standard................

رقم	BR	R	رقم	BR	R	رقم	BR	R	رقم	BR	R	رقم	BR	R
1	(1)	....	21	(1)	....	41	(5)	....	61	(1)	....	81	(3)	....
2	(1)	....	22	(2)	....	42	(5)	....	62	(5)	....	82	(3)	....
3	(3)	....	23	(3)	....	43	(3)	....	63	(2)	....	83	(4)	....
4	(2)	....	24	(3)	....	44	(1)	....	64	(4)	....	84	(2)	....
5	(1)	....	25	(4)	....	45	(2)	....	65	(3)	....	85	(3)	....
6	(1)	....	26	(3)	....	46	(4)	....	66	(1)	....	86	(1)	....
7	(2)	....	27	(3)	....	47	(5)	....	67	(3)	....	87	(1)	....
8	(3)	....	28	(2)	....	48	(4)	....	68	(5)	....	88	(3)	....
9	(3)	....	29	(2)	....	49	(5)	....	69	(5)	....	89	(1)	....
10	(1)	....	30	(3)	....	50	(5)	....	70	(1)	....	90	(1)	....
11	(3)	....	31	(2)	....	51	(2)	....	71	(5)	....	91	(2)	....
12	(1)	....	32	(4)	....	52	(1)	....	72	(5)	....	92	(4)	....
13	(2)	....	33	(4)	....	53	(3)	....	73	(3)	....	93	(4)	....
14	(1)	....	34	(4)	....	54	(4)	....	74	(1)	....	94	(4)	....
15	(1)	....	35	(1)	....	55	(2)	....	75	(1)	....	95	(4)	....
16	(2)	....	36	(1)	....	56	(2)	....	76	(5)	....	96	(5)	....
17	(1)	....	37	(2)	....	57	(3)	....	77	(4)	....	97	(5)	....
18	(3)	....	38	(4)	....	58	(4)	....	78	(4)	....	98	(1)	....
19	(1)	....	39	(4)	....	59	(1)	....	79	(5)	....	99	(2)	....
20	(2)	....	40	(3)	....	60	(4)	....	80	(5)	....	100	(3)	....